

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: primárního vzdělávání

Studijní program: ISP

Studijní obor Učitelství pro první stupeň ZŠ
(kombinace)

**ÚLOHA OSOBNÍHO ASISTENTA PŘI
INTEGRACI DÍTĚTE SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI DO ŠKOLNÍ
TŘÍDY**

**THE ROLE OF PERSONAL ASSISTANT IN
INTEGRATING A CHILD WITH SPECIFIC
EDUCATIONAL NEEDS INTO CLASSROOM
ENVIRONMENT**

Diplomová práce: 08-FP-KPV- 0034

Autor:

Šárka KOČÍ, DiS.

Podpis:

Adresa:

Sloveského Národního Povstání 392/8

460 05, Liberec 05 - Kristiánov

Vedoucí práce: PhDr. Ph.D. Jitka Novotová

Konzultant: PhDr. Vladimír Píša

Počet

| stran | grafů | obrázků | tabulek | pramenů | příloh |
|-------|-------|---------|---------|---------|--------|
| 142 | 0 | 0 | 1 | 39 | 5 |

V Liberci dne: 4. 5. 2009

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum: 4. 5. 2009

Podpis: Šárka Kočí, DiS.

Děkuji PhDr. Ph.D. Jitce Novotové za odborné vedení diplomové práce a konstruktivní připomínky.

Dále děkuji paní učitelce Mgr. Lence Hánové za poskytnutý rozhovor a důležité podklady k výzkumu.

Úloha osobního asistenta při integraci dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami do školní třídy

Šárka Kočí

DP: PhDr. Ph.D. Jitka Novotová

Anotace:

Diplomová práce je zaměřena na školskou integraci dětí se zdravotním postižením, blíže popisuje úlohu pedagogického a osobního asistenta v integračním procesu a problémy vývoje řeči a vývojové dysfázie. Praktická část zpracovává kazuistiku integrovaného chlapce s vývojovou dysfázií, objasňuje práci pedagogického asistenta, který s chlapcem pracoval. Zamýšlí se nad výhodami a riziky integrace v porovnání se zařazením dítěte do školy speciální.

Klíčová slova:

Školská integrace, Asistent pedagoga, Osobní asistent, Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami, Ontogenetický vývoj řeči, Vývojová dysfázie

Aufgabe von Personalassistent in der Integration des Kindes mit spezifischen Bildungsbedürfnissen in die Schulklasse

Šárka Kočí Leiter der Diplomarbeit: PhDr. Ph.D. Jitka Novotová

Annotation:

Die Diplomarbeit konzentriert sich auf Schulintegration von behinderten Kindern, beschreibt ausführlich die Aufgabe von dem pädagogischen und Personalassistent in dem Prozess von Integration und die Probleme der Sprachentwicklung und der Entwicklungsdysphasie. In dem praktischen Abschnitt wird nicht nur die Kasuistik des integrierten Jungen mit Entwicklungsdysphasie ausgearbeitet sondern auch

Aufgabe von dem pädagogischen Assistent dargestellt, der mit dem erwähnten Jungen gearbeitet hat. In der Diplomarbeit wird über Vorteile und Risiko der Integration nachgedacht im Vergleich zu der Kindklassierung in die spezielle Schule.

Schlüsselwörter:

Schulintegration, Pädagogischer Assistent, Personalassistent, Kind mit spezifischen Bildungsbedürfnissen, Ontogenetische Sprachentwicklung, Entwicklungsdysphasie

The role of personal assistant in integrating a child with specific educational needs into classroom environment

Šárka Kočí

Master of Thesis: PhDr. Ph.D. Jitka Novotová

Annotation:

The thesis is focused on school integration of handicapped children, describes in detail task of pedagogic and personal assistant in process of integration and problems of linguistic development and evolutionary dysphasia. In practical part there is elaborated the casuistry of an integrated boy with evolutionary dysphasia. There is illustrated pursuit of the pedagogic assistant, who worked with the mentioned boy as well. It pauses on advantage and risk of integration compared to class child into special school.

Key words:

School integration, Pedagogic assistant, Personal assistant, Child with specific education needs, Ontogenetic linguistic development, Evolutional dysphasia

Obsah

| | |
|--|----|
| Obsah | 6 |
| Seznam použitých zkratk a symbolů | 9 |
| 1. Úvod..... | 10 |
| 2. Integrace žáků se zdravotním postižením na základních školách..... | 12 |
| 2.1. Vymezení pojmů | 12 |
| 2.2. Vývoj školské integrace v české republice (Müller (34)) | 15 |
| 2.2.1. Integrace v mezinárodním pojetí (35) | 20 |
| 2.3. Faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace | 21 |
| 2.3.1. Rodina..... | 23 |
| 2.3.2. Škola..... | 23 |
| 2.3.3. Učitel a jeho role ve školské integraci | 24 |
| 2.3.4. Poradenské pracoviště..... | 27 |
| 2.3.5. Forma integrace..... | 28 |
| 2.3.6. Prostředky speciálně pedagogické podpory..... | 29 |
| 2.3.7. Další faktory | 30 |
| 2.4. Individuální vzdělávací plán (IVP) | 33 |
| 2.4.1. Zásady při tvorbě IVP (34)..... | 34 |
| 2.4.2. Obsah IVP | 35 |
| 2.4.3. Plánování vzdělávacího procesu (38)..... | 37 |
| 2.4.3.1. Kde jsme? - audit..... | 37 |
| 2.4.3.2. Kam se chceme dostat? - konstrukce | 39 |
| 2.4.3.3. Jak se tam dostaneme? - implementace | 41 |
| 2.4.3.4. Dostali jsme se na určené místo? - evaluace..... | 42 |
| 2.5. Hodnocení integrace žáků se zdravotním postižením na základních školách | 48 |
| 3. Termín osobní a pedagogický asistent..... | 49 |
| 3.1. Vývoj profese pedagogického asistenta..... | 51 |
| 3.2. Pedagogický a osobní asistent..... | 51 |
| 3.2.1. Specifikace asistenta pedagoga..... | 52 |
| 3.2.2. Specifikace osobního asistenta | 52 |
| 3.3. Asistent pedagoga..... | 53 |
| 3.3.1. Náplň práce asistenta pedagoga..... | 53 |
| 3.3.2. Postup při zřízení funkce asistenta pedagoga | 54 |
| 3.3.3. Odborná kvalifikace asistenta pedagoga..... | 55 |
| 3.3.4. Metodické vedení asistenta pedagoga | 58 |
| 3.3.5. Personální zdroje pro službu osobního asistenta | 60 |
| 3.3.6. Úskalí ve funkci asistenta pedagoga | 61 |
| 3.4. Funkce osobního asistenta | 63 |
| 4. Ontogenetický vývoj řeči | 64 |
| 4.1. Osvojování jazyka | 65 |
| 4.2. Řeč a myšlení | 66 |
| 4.3. Předřečový vývoj | 69 |
| 4.3.1. Období křiku | 69 |
| 4.3.2. Období pudového žvatlání | 70 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.3. Období napodobovacího žvatlání..... | 71 |
| 4.3.4. Období rozumění řeči..... | 71 |
| 4.4. Vlastní vývoj řeči..... | 72 |
| 4.5. Řečový vývoj ve světle jazykových rovin..... | 74 |
| 4.5.1. Zvuková rovina..... | 74 |
| 4.5.2. Gramatická rovina | 75 |
| 4.5.3. Lexikální rovina | 76 |
| 4.5.4. Pragmatická rovina..... | 77 |
| 5. Termín vývojová dysfázie..... | 79 |
| 5.1. Vymezení pojmu..... | 79 |
| 5.2. Teoretická koncepce vývojové dysfázie..... | 80 |
| 5.3. Klinický obraz vývojové dysfázie..... | 82 |
| 5.4. Diagnostika | 83 |
| 5.5. Diferenciální diagnostika..... | 84 |
| 5.6. Reedukace vývojové dysfázie | 84 |
| 6. Kazuistika..... | 86 |
| 6.1. Dysfatická porucha u integrovaného chlapce..... | 86 |
| 6.1.1. Posun, který chlapec udělal do konce integrace ve školce:..... | 87 |
| 6.1.2. Projevy dysfatické poruchy v období prvních tří let školní docházky: | 87 |
| 6.1.2.1. Komunikace a myšlení:..... | 87 |
| 6.1.2.2. Jiné intelektové dovednosti: | 89 |
| 6.1.2.3. Odlišnosti funkce centrální nervové soustavy | 91 |
| 6.1.2.4. Pohybové dovednosti:..... | 93 |
| 6.1.2.5. Chování a citové prožívání:..... | 94 |
| 6.2. Rodinná anamnéza | 94 |
| 6.3. Integrace chlapce s vývojovou dysfázií | 96 |
| 6.3.1. Osobní asistent chlapce s vývojovou dysfázií | 96 |
| 6.3.1.1. Organizační rámec..... | 96 |
| 6.3.1.2. Odborná kvalifikace a metodické vedení..... | 96 |
| 6.3.1.3. Pracovní náplň asistenta | 98 |
| Pracovní náplň asistenta pedagoga..... | 98 |
| Pracovní náplň osobního asistenta..... | 99 |
| 6.3.2. Integrace v 1. -3. třídě | 100 |
| 6.3.2.1. Přístup učitele..... | 100 |
| 6.3.2.2. Přístup asistenta..... | 101 |
| Třídní kolektiv a přístup asistenta: | 101 |
| Zprostředkování informačního toku mezi školou a domácí přípravou | 102 |
| Pomoc v procesu edukace | 103 |
| Pomoc v procesu socializace | 104 |
| Pomoc na úrovni motivační, emocionální, zájmové..... | 105 |
| 6.3.2.3. Spolužáci a třídní klima | 110 |
| 6.3.2.4. Hodnocení..... | 111 |
| Výhody integrace v období prvních třech let školní docházky: | 111 |
| Nevýhody integrace v období prvních třech let školní docházky:..... | 112 |
| 6.3.3. Další vývoj | 114 |
| 6.3.3.1. Integrace od 4. do 5. třídy | 114 |
| 6.3.3.2. Integrace na druhém stupni ZŠ do 8. třídy | 114 |

| | |
|---|-----|
| 6.3.3.3. Integrace na druhém stupni ZŠ 9. třída..... | 116 |
| 6.3.3.4. Podmínky integrace na druhém stupni ZŠ..... | 117 |
| 6.3.3.5. Hodnocení..... | 120 |
| 6.3.3.6. Budoucí vzdělávání..... | 121 |
| 7. Rozhovor ve speciální škole | 123 |
| 7.1. Obecné informace | 123 |
| 7.1.1. Místo rozhovoru:..... | 123 |
| 7.1.2. s kým byl rozhovor veden: | 123 |
| 7.1.3. Cíl rozhovoru:..... | 123 |
| 7.1.4. Podmínky rozhovoru: | 123 |
| 7.1.5. Informace o škole: | 123 |
| 7.2. Informace o třídní skupině: | 124 |
| 7.2.1. Popis třídní skupiny: | 124 |
| 7.2.2. Vzdělávané děti:..... | 124 |
| 7.2.3. Sociální klima třídy:..... | 125 |
| 7.3. Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:..... | 126 |
| 7.3.1. Individualizovaný přístup k žákům: | 126 |
| 7.3.2. Kompenzační pomůcky: | 126 |
| 7.3.3. Rozvoj žáků:..... | 126 |
| 7.3.4. Reeducace: | 127 |
| 7.3.5. Spolupráce s rodinou:..... | 127 |
| 7.3.6. Hodnocení žáků: | 127 |
| 7.4. Názory na individuální integraci dysfatických dětí | 128 |
| 7.4.1. Názory a zkušenosti paní učitelky: | 128 |
| 7.4.2. Možné důvody neúspěšné individuální integrace:..... | 128 |
| 7.4.3. Osobní reflexe | 129 |
| 7.4.4. Výhody vzdělávání na speciální škole:..... | 130 |
| 7.4.5. Nevýhody vzdělávání na speciální škole: | 131 |
| 7.5. Porovnání vzdělávání na speciální škole s kazuistikou individuální integrace | 131 |
| 7.5.1. Rozdílnost obou šetření: | 132 |
| 7.5.2. Shody v obou případech: | 132 |
| 7.5.3. Porovnání obou příkladů vzdělávání: | 132 |
| 8. Závěr: | 136 |
| Seznam použité literatury:..... | 140 |
| Seznam příloh: | 143 |
| Příloha č. 1 | 144 |
| Příloha č. 2 | 150 |
| Příloha č. 3 | 155 |
| Příloha č. 4 | 156 |
| Příloha č. 5 | 158 |

Seznam použitých zkratk a symbolů

| | |
|-----|-----------------------------------|
| ČR | Česká republika |
| DMO | Dětská mozková obrna |
| IVP | Individuální vzdělávací plán |
| NVŘ | Narušený vývoj řeči |
| OSN | Organizace spojených národů |
| OVŘ | Opožděný vývoj řeči |
| PPP | pedagogicko-psychologické poradny |
| SPC | Speciálně-pedagogická centra |
| SPU | Specifické poruchy učení |

1. Úvod

Motto:

„Vzdělání není jen pouhým mechanismem, díky němuž mají jednotlivci získat základní dovednosti v úzkých vybraných oblastech. Je to „jeden ze základních prostředků, umožňující podporovat hlubší, harmoničtější formy rozvoje lidstva a tím omezovat chudobu, vyčleňování, nevědomost, útlak a války“(J. Delors ve Zprávě Mezinárodní komise UNESCO Vzdelání pro 21. století)“ (33)

Před několika lety jsem měla možnost tři roky pracovat jako osobní asistent. Docházela jsem do běžné třídy jedné pražské základní školy. Náplň mé práce spočívala v individuální pomoci při všech školních aktivitách chlapci s diagnostikovanou těžkou formou vývojové dysfázie. Byla to především speciálně pedagogická činnost, která spočívala v alternativních formách zpřístupnění učiva chlapci s těžce narušenou komunikační schopností a dále z menší části činnost sociální dopomoci při sebeobsluze, dopravě do školy, na zájmové kroužky, zpět domů a další činnosti.

V současné době se pro pomoc v rámci pedagogické činnosti používá termínu asistent pedagoga. v době, kdy jsem prováděla asistenční službu, tento termín ještě nebyl znám, také odlišnosti termínů osobní asistent a asistent pedagoga byly ujasněny až v pozdější době. Proto se v praktické části této práce přidržím termínu, který byl použit v mé pracovní smlouvě – osobní asistent.

Integrace dětí se speciálními výukovými potřebami do běžných tříd je v současné době společensky významným úsilím. Je jedním z cílů vzdělávací politiky v Evropské unii i v České republice.

Samotný proces integrace však přináší řadu rizik. Integrace se může například stát pouze formální:

- Bez vlastního začlenění integrovaného žáka do dané sociální skupiny.

- Bez akceptace jeho speciálních výukových potřeb v rámci třídní výuky.
- Bez zohlednění odlišné výkonnosti integrovaného žáka v hodnocení a klasifikaci.

Téma integrace dětí se speciálními výukovými potřebami do běžných tříd je dosud velmi málo zpracované v literatuře. Učitelé nemají možnost danou problematiku nastudovat, získat potřebné informace a čerpat z již získaných zkušeností.

Otázkami zůstává: Jak předejít riziku selhání integrace? Jak postupovat při začlenění dítěte se specifickými výukovými potřebami do běžných tříd? Jakou úlohu v tomto procesu hraje pedagogický nebo osobní asistent a třídní učitel?

Úkolem této diplomové práce je zpracovat jednu kazuistiku žáka integrovaného do běžné třídy základní školy, který studuje s pomocí asistenta.

Provést šetření rozhovorem na speciální základní škole, která zavedla speciální třídy pro děti s diagnostikovanou vývojovou dysfází. Výsledky rozhovoru porovnat s kazuistikou studijního vývoje integrovaného chlapce.

Posledním cílem je popis všech aspektů činnosti asistenta a jeho úlohy při integraci žáka se speciálními výukovými potřebami a formulace opatření, která by měla zabezpečit kvalitní průběh integrace.

2. Integrace žáků se zdravotním postižením na základních školách

Od roku 1989 se výrazně změnil postoj vlády a celé naší společnosti k nedílné součásti naší populace, kterou představují spoluobčané se zdravotním postižením. Tito občané byli do té doby ve většině případů izolováni od většinové populace spoluobčanů, proto byli ve společnosti relativně noví. Změny k otevřené společnosti pro zdravotně postižené občany se nutně musely dotknout našeho školského systému. Důsledkem změn směrem k otevřenosti a zrovnoprávnění zdravotně postižených ve vzdělávání je otevřenost k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi všechny ostatní studenty. v novém trendu integrace zdravotně postižených dětí do běžných tříd základních škol však máme ještě co vylepšovat. Podle Michalíka „jedním ze základních problémů českého školství je míra a rozsah zajištění prvku demokratizace ve vzdělávání.“ (1, s. 9) Podle Kaprálka a Běleckého (38) jsou nejčastěji integrovanými dětmi žáci se specifickými poruchami učení nebo chování. s tímto názorem souhlasím a dodávám ze své zkušenosti, že mnozí z učitelů si nedokážou představit, jaké rozsáhlé úpravy výuky vyžaduje integrace žáků s postižením, které omezuje jejich každodenní běžný život, natož jejich vzdělávání. Mnozí z těchto učitelů na integraci takto zdravotně postižených dětí nejsou připraveni.

2.1. Vymezení pojmů

V první řadě bychom si měli vysvětlit základní pojmy, které nás uvedou do problematiky integrace i zdravotně postižených.

Termínem „postižení“ se, podle Standardních pravidel OSN z roku 1993, rozumí „*velké množství různých funkčních omezení, která se vyskytují v každé populaci ve všech zemích světa.*“ (34, s. 12) Dále přibližují postižení, kterým lidé trpí,

jako fyzickou, mentální nebo smyslovou vadu, zdravotní stav či duševní nemoc.⁽³⁴⁾

Tomická používá synonyma „defekt“, které definuje jako vadu, „*relativně trvalý výrazný nedostatek*.“ (32, s. 5) Pro lehčí nedostatek volí termín „deficit“. (32)

V učebnici speciální pedagogiky pod pojmem osoba se speciálními potřebami jsou uvedeny tyto možnosti postižení: mentální retardace, postižení sluchu, zraku, hybnosti, mobility, poruchy chování, narušené komunikační schopnosti, specifické vývojové poruchy chování a vícenásobná postižení. (35)

Handicap formuluje Müller podle Standardních pravidel OSN jako „*ztrátu nebo omezení příležitosti účastnit se života společnosti na stejné úrovni jako ostatní*.“ (34, s. 12)

Označuje ho jako „*konflikt osoby s postižením a prostředí. Jeho účelem je položit důraz na nedostatky v prostředí i v mnoha organizovaných aktivitách ve společnosti, např. informacích, komunikaci a vzdělávání, které zabraňují osobám se zdravotním postižením, aby se zapojily za vyrovnaných podmínek*.“ (34, s. 12)

Tomická uvádí definici z Logopedického slovníku, kde je handicap jako „*nevýhoda, překážka, znevýhodnění porušení funkce jedince vůči sociálnímu okolí, způsobená objektivními příčinami, jsou narušeny role, které jedinec ve společnosti zastává, soběstačnost, vzdělávání, schopnost cestovat*.“ (32, s. 5)

Tomická velmi obecně definuje **integraci** jako „*plné začlenění a splynutí postiženého se společností*“ (32, s. 5) a zmiňuje určité předpoklady pro její uskutečnění: samostatnost a nezávislost postiženého, který nevyžaduje odlišné přístupy nebo ohledy ze strany prostředí. Slovo integrace najdeme v mnoha oblastech, např. kulturní, pracovní, sociální, pedagogické a další. Pedagogickou integraci Tomická váže k výchovně vzdělávací instituci – škole, která dává procesu integrace řád a koncepci. (32) Müller (34) uvádí **integraci** ve smyslu **širším** – integraci občanů se zdravotním postižením do všech oblastí společnosti a na integraci **dílčí**, která řeší určitou specifickou oblast života postiženého. Do **dílčí** integrace patří i oblast školské integrace. Také uvádí

Gemerta, který rozděluje integraci na fyzickou – možnost nacházet se mezi ostatními členy společnosti a žít s nimi - a integraci **funkční** – možnost využívat služeb a míst společností nabízených bez omezení vlastním postižením (veřejná doprava, obchody, kulturní zařízení, sportoviště, kostely...). **Sociální integraci** Gemert interpretuje jako postoj společnosti k postiženému člověku ve smyslu přijetí za plnoprávného a respektovaného člena. (34)

Podobným pojmem jako integrace je inkluze, která znamená „*„začlenění“ či „přijetí“ dítěte se zdravotním postižením např. do prostředí tzv. běžné třídy.*“ (34, s. 10)

Podle Müllera (34) se považuje za nutný předpoklad úspěšné integrace. Je to záměrná tvorba takového prostředí, které, podle Langa, „*vítá a oceňuje odlišnost*“. (34, s. 10)

Tomická (32) volně cituje Novosada, který čerpá z angloamerického pojetí, kde je inkluze začleněním všech dětí s postižením do běžných tříd za pomoci všech podpůrných prostředků (včetně asistenta). Teprve, až se prokáže, že žák se speciálními výukovými potřebami v běžné třídě nezvládá, je nabídnuta škola speciální. u nás je normou postup opačný. (32)

Opakem integrace a inkluze je **segregace** – Tomická ji definuje jako „*vyloučení z lidské společnosti*“ (32, s. 5) Müller (34) ji teoreticky nedefinuje, popisuje prakticky vzdělávání ve speciální škole nebo ústavu. Podstatou segregace je oddělení nejen od zdravých vrstevníků při vzdělávání, ale i při výchově, od vlastní rodiny – speciální školy s internátním pobytem – kontakt omezen, nebo ústavy sociální péče s celoročním pobytem – kontakt přerušen. Tomická (32) doplňuje, že ústavy sociální péče do roku 1989 byly stavěny v méně osídlených lokalitách. Ze zkušenosti naší společnosti lze říci, že segregace vede obě skupiny, občany zdravé i občany s postižením, k prohloubení pocitu odlišnosti a odtažitosti a nepochopení.

Pedagogická integrace je podle Jesenského, citovaného Müllerem, „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a*

vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“ (34, s. 11)

Podle Sováka, citovaného Müllerem (34), je integrace nejvyšším stupněm socializace. Sovák však udává podmínku takové integrace, u postiženého by měly být důsledky jeho vady zcela a beze zbytku překonány. v tomto smyslu klasifikuje integraci mentálně postižených jedinců na nižší úroveň. Moderní pohled na integraci uváděný Müllerem však nestanovuje podmínku úplného překonání postižení a jeho následků. (34)

Podstatou pedagogické integrace je, podle Müllera (34), pobývání dítěte v jeho přirozeném komunitním prostředí, tedy rodině nebo náhradní rodině. Podle typu integrace je vzděláváno v různých typech škol:

- speciální škola nebo ústav sociální péče pro děti s daným typem, stupněm postižení
- v běžné škole ve zřízené speciální třídě
- v běžné škole v běžné třídě spolu se zdravými dětmi. (34)

Za velmi důležitý považuji Müllerův výrok, že obecný význam školské integrace *„spočívá ve výchově obou skupin populace. Zdravých i postižených.“* (34, s. 17)

2.2. Vývoj školské integrace v české republice (Müller (34))

Počátek 20. století byl dobou budování speciálních vzdělávacích institucí, v nichž, téměř výlučně, probíhalo vzdělávání dětí s postižením. Tehdejší úroveň vzdělání nastavila problematiku vzdělávání dětí s postižením do jiného úhlu než je tomu dnes. Neřešilo se, JAK je takové dítě vzděláváno, ale ZDA JE NĚJAKÉ VZDĚLÁNÍ POSKYTNUTO. Po roce 1950 se rozvíjí speciální školství a ústavnictví. Vzniká samostatná pedagogická disciplína – speciální pedagogika. Díky koncentraci dětí s postižením probíhá jejich vzdělávání s využitím speciálně pedagogických metod, forem i postupů. Naše školství se dělí na dva proudy:

- obecné školství poskytovalo vzdělání dětem mentálně, fyzicky i smyslově zdravým
- komplex zařízení pro děti s různým typem a úrovní postižení, které kritéria zdraví nesplňovaly.

Z povinnosti vzdělávání byly vyčleněny děti s těžkým mentálním postižením a kombinovaným postižením. Systém evidence dětí s postižením byl propracovaný. Lékaři měli povinnost dítě s postižením hlásit orgánům státní správy.

V období mezi rokem 1970 – 1989 se již ojediněle některé konkrétní dítě s postižením vzdělávalo v tzv. běžném vzdělávacím proudu škol. Tehdejší právní řád s integrací vůbec nepočítal a neoperoval s ní jak v pozitivním tak v negativním smyslu, prostě ji neřešil. Proto integrace konkrétního dítěte do běžné školy byla dána aktivitou a možnostmi jeho rodičů a libovůlí školy a učitelů. Pokud bylo dítě integrované, *„očekávalo se, že splní všechny podmínky a standardy daného typu školy vzdělávacího obsahu.“*^(34, s. 19) Ve prospěch integrovaného dítěte byla organizace vzdělávání, osnovy předmětů a jejich obsah, zejména na prvním stupni ZŠ byly do konce 70. let mnohem volnější než nyní. Proto se v hlavním proudu vzdělávání tehdy mohla vzdělávat i řada dětí s lehčím stupněm mentálního postižení nebo děti ze sociálně nepodnětného prostředí. Po zavedení nové koncepce však byly tyto děti již převáděny do škol pro děti vyžadující zvláštní péči. Po roce 1975, kdy stoupl počet dětí ve třídách, byla snaha o individuální přístup ze strany učitele prakticky nemožná.

Vzdělávání učitelů bylo poplatné tehdejšímu rozdělení vzdělávaných dětí. Učitelé pro děti se zdravotním postižením studovali obor pod názvem *„Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči.“* (tamtéž, s. 19) Učitelé ostatních oborů s problematikou speciální pedagogiky přišli do styku jen velmi málo.

V druhé polovině 80. let školský zákon č.29/1984 Sb. sice řešil problematiku národnostních menšin a vzdělávání v jejich národním jazyce, ale použití

znakové řeči nebo Braillova písma s výjimkou speciálních škol nezaručoval. Otázka integrace dětí s postižením v něm nebyla vůbec řešena.

Zvláštní školy měly dle zákona vzdělávat žáky „s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, ani v základní škole pro mládež vyžadující zvláštní péči.“ (tamtéž, s.20) Pomocné školy byly zřízeny pro vzdělávání dětí, které měly tak velké nedostatky v rozumovém vývoji, že by s úspěchem nestudovaly ani na zvláštní škole, „jsou však schopny osvojit si alespoň některé prvky vzdělání.“ (tamtéž, s.20) Přeražení neúspěšného dítěte ze základní školy na školu zvláštní nebo ze zvláštní školy na školu pomocnou bylo učiněno po projednání ředitelem na pedagogické radě na konci klasifikačního období. Zákonným zástupcům byla pouze tato skutečnost oznámena. Během klasifikačního období může být žák přeražen v případě žádosti rodičů nebo návrhu lékaře, vzhledem ke zdravotnímu stavu žáka. (vyhláška č. 123/1985 Sb. o základních školách)

Pokud dítě pro svůj zdravotní stav nebylo schopné do školy docházet, zajišťovala škola náhradní individuální výuku v rozsahu dvou hodin týdně, což rozhodně nemohlo odpovídat vzdělávacím potřebám těchto dětí.

Děti, jejichž duševní stav nebyl schopen vzdělávání, byly od povinné školní docházky trvale osvobozeny národním výborem. Nebylo počítáno s vývojovými změnami mentálního postižení. Tyto děti končily v ústavech sociální péče, výjimečně v osobní péči rodiny.

Zmíněná doba však, podle Müllera (34), přinesla i svá pozitiva v péči o zdravotně postižené děti:

- práce vzdělaných a obětavých odborníků
- jejich snaha o zlepšení podmínek pro děti s postižením
- vypracování didaktických zásad a metodických postupů
- používání kompenzačních a rehabilitačních pomůcek
- vysoká úroveň učebnic pro děti se smyslovými vadami

I přes tato pozitiva se však nepodařilo prosadit individuální přístup a modifikaci učebních plánů a osnov, které by zohledňovaly žákovy speciální vzdělávací potřeby.

Ačkoliv je pozitivní, že péče o děti s postižením byla profesionální a vedená odborníky, neutěšený byl výsledek potlačení role rodin těchto dětí. Téměř přerušené byly veškeré rodinné, komunitní a sociální vazby mezi postiženým dítětem a jeho přirozeným prostředím. Ústavy sociální péče s celoročním provozem pro děti s mentálním nebo kombinovaným postižením zajistily dokonalou segregaci tisíců dětí ze společnosti.

Odložení zdravotně postižených dětí do ústavů nebyvalo iniciováno jen ze strany rodičů. Byl na ně vyvíjen ekonomický, sociální i psychologický tlak a tak k tomuto kroku byli nuceni. Tehdejší trend vybuďoval v rodinách s postiženými dětmi pocit závislosti na segregující společnosti. Vytvářeli se poradníky na umístění v ústavu sociální péče s celoročním nebo týdenním programem. To vedlo k budování velkokapacitních institucí, kde řada z klientů prožila celý svůj život v nedůstojných podmínkách. Někdy situace v těchto typech zařízení až hraničila s trestnou činností páchanou na bezbranných klientech. Internátní školy měly o něco lepší prestiž.

Přijetím vyhlášky o základních školách v r. 1991 ČNR č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství, se explicitně zmínila možnost začleňování dětí s postižením do běžných škol. Vyhláška zakotvuje několik práv a povinností k procesu integrace: „*Do základních škol se přednostně zařazují děti, které mají trvalý pobyt ve spádovém obvodu školy...*“ (34, s. 24) Toho se využívalo při umisťování dětí se zdravotním postižením. Okresní úřad měl dle zákona povinnost zvýšit náklady spojené s výukou dětí se zdravotním postižením. Ministerstvo má zákonem uloženo koordinovat předpisy pro navrhování a výstavbu školních zařízení s ohledem na možnou integraci dětí se zdravotním postižením – bezbariérovost.

V roce 2000 ztratilo ministerstvo novelami 132 a 258 možnost významněji ovlivnit proces školské integrace na školách. v té době ještě nebyla k integraci ucelená pravidla a náležitosti. Zákony a jejich mnohé novely v té době platné se školské integraci nevěnovaly nijak jasně.

Integrace v předškolní výchově na tom byla o mnoho lépe.

„Vyhláška MŠMT č. 35/1992 Sb. o mateřských školách upravila i náležitosti společného pobytu dětí s postižením a zdravých v mateřských školách.“ (34, s. 28) Zdravý rozvoj dítěte po stránce tělesné, psychické i sociální a vytvoření dobrých podmínek pro individuální rozvoj dítěte jsou cíle předškolní výchovy. Mohou zde být zařazeny děti smyslově, tělesně i mentálně postižené, s vadami řeči i s více vadami (po projednání s lékařem) i děti s výchovnými i vývojovými poruchami. Těmto dětem škola zajišťuje:

- odbornou individuální péči
- rozvíjí jeho soběstačnost
- společnou integraci
- podporuje osobnostní rozvoj dítěte
- individuální odbornou péči zajišťuje speciální pedagog, když je více jak 6 postižených dětí
- škola může zřizovat i speciální třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kde počet dětí nebude vyšší než 10

Největší přínos v integraci v minulosti znamenal Metodický pokyn MŠMT k integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, který nabyl platnosti od roku 1994. Poprvé u nás byla stanovena orgánem státní veřejné správy základní pravidla pro individuální školskou integraci dětí. Díky nevyjasněnosti základních principů pro integraci jednotlivého dítěte do běžných škol vznikl v naší republice pozvolný proces integrace, který se řídil heslem: „Co není výslovně zakázané, je povolené.“ Individuální integrace u nás po dlouhá léta již existovala, ale nebyla legislativně zakotvena. Tento metodický pokyn ji velmi moudře legislativně ošetřil. Moudrost spočívala v kopírování optimálních

způsobů integrace jednotlivých dětí, které v minulosti již proběhly. Pokyn řešil otázku financování vyšších nákladů pro vzdělávání dětí se zdravotním postižením – pomocí příplatků k částce, kterou školy dostávaly ze státního rozpočtu na hlavu žáka. z příplatku byly hrazeny mzdové prostředky pedagogů, mzdové prostředky dalších odborníků, speciální učebnice a učební pomůcky, které byly zapůjčeny nebo pořízeny pro integrovaného žáka se zdravotním postižením. Pokyn však neřešil velmi důležitý aspekt integrace dětí s těžkým postižením – kdy a za jakých podmínek vykonává svou funkci osobní asistent. (Termín asistent pedagoga se v té době ještě nepoužíval.) v některých případech se zařazoval mezi další odborníky, ale bylo to obtížné dokazovat. Velkým problémem metodického pokynu byl přechod školní správy z regionálního (obecného) školství do nově zřízených krajů. Tak ztratily interní směrnice MŠMT svou závaznost. Müller si v době tvorby své knihy posteskuje: *„Žel, ani v posledním návrhu nového zákona o vzdělávání, který je na podzim roku 2000 připraven k projednávání v Parlamentu ČR, není fenomén školské integrace náležitě upraven.“* (34, s. 31)

Integrace v současné legislativě je zpracována v Příloze číslo 2.

2.2.1. Integrace v mezinárodním pojetí (35)

Speciální pedagogiky (35) z mezinárodních dokumentů o školské integraci dětí se zdravotním postižením, které sehrály roli ve vytváření naší legislativy, uvádí například „dokument OSN Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením a jejich „aplikaci“ - Národní plán pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením.“(35, s. 115) OSN jej schválilo v roce 1993 a slouží jako základní dokument pro zdravotně postižené a jejich organizace v boji za zrovnoprávnění v jednotlivých zemích. Dokument nemá formu mezinárodně platné legislativy, ale pro společenství jsou určitým morálním a politickým závazkem.

Obsahem standardních pravidel jsou jednotlivé oblasti jako léčebná a rehabilitační péče, přístupnost, zaměstnávání, příjmy a sociální zabezpečení,

kultura, legislativa, budoucí plánování, organizace zdravotně postižených atd.⁽³⁵⁾.

Pravidlo 6 se věnuje „*zajištění stejných příležitostí základního, středního a vysokého vzdělávání pro děti, mládež a dospělé se zdravotním postižením v integrovaném prostředí.*“ (35, s. 115)

Ze standardních pravidel si každá vláda může odvodit zásady, rozhodující pro mezinárodní společenství, pro vzdělávání osob se zdravotním postižením. Odtud pochází termín „*integrované vzdělání při zabezpečení všech dostupných podpůrných prostředků*“ (35, s. 115). Z pravidla se odvozuje variabilita učebních plánů a osnov, a také potřeba náležitého vzdělání pro pedagogy integrovaných dětí. Dokument považuje speciální školy za výjimečné řešení zabezpečení školní docházky pro děti, kterým by běžná školy nedokázala zabezpečit jejich speciální potřeby. Důvody mohou být ekonomické, personální, ale také z důvodů potřeby speciálních kompenzačních pomůcek. Pravidla doporučují v těchto případech postupnou integraci služeb ze speciálního školství do běžných škol. Ačkoliv upřednostňuje integrované vzdělávání, není přímo proti školství speciálnímu. I naše současná legislativa, jak budeme číst v příští kapitole, na tato pravidla reagovala. Před současným zákonem byla již některá předešlá usnesení inspirována pravidly: Usnesení vlády ČR č. 256 z roku 1998. Je v něm upravováno 21 oblastí života občanů se zdravotním postižením. Vzdělávání je oblast číslo šest, která se dělí na poradenství a školství a přípravu na povolání.

2.3. Faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace

Müller ⁽³⁴⁾ rozděluje faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace na

- „*Základní:*“
 - *rodiče a rodina*
 - *škola*
 - *učitelé*

- *poradenství a diagnostika*
- *forma a integrace*
- *Prostředky speciálně pedagogické podpory:*
 - *podpůrný učitel*
 - *osobní asistent*
 - *doprava dítěte*
 - *rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky*
 - *úprava vzdělávacích podmínek*
- *Další faktory:*
 - *architektonické bariéry*
 - *sociálně psychologické mechanismy*
 - *organizace zdravotně postižených“ (34, s.31)*

Müller (34) záměrně neuvádí mezi faktory ovlivňující úspěšnost integrace samo dítě s postižením. Ne proto, že by proces integrace a vzdělávání neovlivňovalo. Významně musí ovlivňovat své okolí svou osobností, vlastnostmi, charakterem a také druhem svého postižení. Brožura občanského sdružení Rytmus uvádí, že úspěch nebo neúspěch školské integrace „nezávisí na charakteristikách žáka, ale spíše na představitosti, svědomitosti a tvůrčích schopnostech rodin, učitelů a zřizovatelů škol“ (37, s. 4,5). Michalík (1) uvádí procenta druhů postižení u integrovaných dětí ze zkoumaného vzorku respondentů: tělesné 45,3%, mentální 9,5%, zrakové 20,3%, sluchové 12,7%, řečové 8,1% a kombinované postižení 15,7% respondentů. Důvodem, proč samo dítě nespadá do faktorů ovlivňující úspěšnost, je sám smysl integrace. Tím není snaha dítě „znormlizovat“, aby splnilo naše očekávání a bylo jako ostatní děti. Müller uvádí, že „podstatou a základním prostředkem úspěšné integrace je naopak poskytnutí odpovídajících prostředků speciálně pedagogické podpory“.(34, s.32) Tedy přizpůsobení se potřebám postiženého dítěte. Pojďme si přiblížit jednotlivé faktory.

2.3.1. Rodina

Důležité je, v jaké se nachází fázi prožívání zdravotního postižení dítěte. Jiné je, když je dítě postižené od narození a při nástupu do školy se rodina se situací vyrovnává již několik let. A odlišné pocity prožívá rodina, kde je dítě postiženo náhle a nedávno – následkem úrazu nebo nemoci. Michalík ⁽¹⁾ zkoumá ve vzorku respondentů i dlouhodobost postižení dítěte. Méně než 2 roky je 0,9%, do 5 -ti let 5,4%, do 10-ti let 36,8% a déle než 10 let je to 55% dětí. Většina integrovaných dětí je tedy s dlouhodobým postižením.

Rodina může podle Müllera ⁽³⁴⁾ být nadměrně opatrná z obavy o osud a zdraví svého dítěte – až omezování jeho svobody a kontaktu s okolím. Dále může mít velkou nedůvěru ke škole, způsobenou špatnou zkušeností v jednáních s institucemi. Ekonomickou nebo sociální nejistotu, až patologickou závislost na poradenských zařízeních – neudělá nic bez rady odborníka, zvýšenou psychickou i fyzickou unavitelnost – způsobenou dlouhodobým vypětím, strach z volby a důsledků vzdělávací cesty svého dítěte, nadměrnou přetíženost z osobního zapojení při integrovaném vzdělávání jejich dítěte a také organizační i technické problémy s dopravou jejich dítěte. Aniž bychom si řekli k jednotlivým problémům více, je z pouhého jejich výčtu srozumitelné, že rodina prožívá až neúměrnou zátěž. Mnohé problémy nastávají důsledkem nevyjasněných práv a povinností rodičů integrovaného žáka. Michalík ⁽¹⁾ zmiňuje veliký problém rozpadu množství rodin v důsledku zdravotního postižení dítěte. Ve svém výzkumu uvádí, že předložený dotazník vyplnilo 61,5% matek a jen 3,3% otců a 31,7% rodičů spolu. Problém neúplnosti rodin se zdravotně postiženým dítětem sám o sobě produkuje mnohé ze zmíněných problémů, které může rodina v procesu integrace zažívat.

2.3.2. Škola

Ne vždy se podaří dítě s postižením integrovat do školy v místě bydliště. Michalík ⁽¹⁾ ve výzkumu uvádí, že do spádové školy je integrováno 58,1% dětí,

v místě bydliště v nespádové škole 22,5% dětí, v jiné obci (škola v naší obci není) 9,6%, školu v jiné obci z jiného důvodu 9% integrovaných dětí. Někdy sami rodiče raději volí školu vzdálenější, pro lepší vstřícnost ze strany ředitele a samotných učitelů nebo důvěryhodnost. Michalík ⁽¹⁾ se respondentů dotazuje, kdo by měl mít konečné slovo ohledně možnosti navštěvovat běžnou spádovou školu v místě bydliště: konečné slovo má mít rodič: 75,2%, ředitel: 18,8%, školský úřad: 1,4%, poradenské zařízení 18,2%. Müller uvádí, že ani v budoucnu i přes rozvoj prostředků speciálně pedagogické podpory nebude možné všechny školy připravit k přijímání dětí s jakýmkoli druhem postižení. Dále uvádí jako nejdůležitější požadavek nutnost celkově dobré atmosféry ve škole. Atmosféru školy ovlivňuje, více než sociokulturní zázemí žáků, přístup pedagogů a vedení školy k jejím žákům. Müller ⁽³⁴⁾ uvádí, že v dnešní době by se již nemělo stávat, že by některý z učitelů měl trvale záporný postoj k integraci zdravotně postižených dětí do jejich školy. v Michalíkově výzkumu ⁽¹⁾ jsou uvedeny i důvody, proč některé děti nenavštěvují spádové školy: z neochoty přijetí postiženého dítěte 8,4% dotázaných, škola byla ochotná, ale neměla vhodné podmínky 7,1%, ochotná škola, ale rodiče k ní neměli důvěru v 3,3% a jiné důvody ve 14,3 %. k tomuto dotazu se nevyjádřilo velké množství respondentů, přesně 66,9%. Důležitá pro vzdělávání integrovaného žáka je také motivace spolužáků a jejich postoj ke vzdělání. Michalík ⁽¹⁾ zjišťuje, že do běžné třídy je integrovaný jediný žák se zdravotním postižením v 81,5% a více než dva integrovaní v jedné třídě v 16,1% dotazovaných.

2.3.3. Učitel a jeho role ve školské integraci

Role učitele je ve vzdělávání dětí velmi významná. o to více bychom měli vyzdvihnout učitele, kteří se podílejí na integraci dětí se zdravotním postižením. Müller ⁽³⁴⁾ uvádí, že většina integrovaných dětí je na prvním stupni základních škol. To potvrzuje i Michalíkův výzkum ⁽¹⁾ 64,6 % integrovaných dětí navštěvuje 1. stupeň ZŠ, 32,9% 2. stupeň ZŠ. Müller ⁽³⁴⁾ dále uvádí důsledek

tohoto rozvrstvení, že většinu pedagogů integrovaných dětí tvoří ženy – učitelky.

Na učitele jsou kladeny větší nároky: složitější a náročnější příprava na vyučování a jednotlivé hodiny, vypracování IVP, rozvržení času jak pro integrovaného žáka, tak pro ty zdravé děti. „Integrace nefunguje, když chceme, aby se všechny děti učily tytéž věci, ve stejnou dobu a stejným způsobem.“ (37, s. 4,5) Michalík (1) se dotazuje učitelů na metody jejich práce: žádné úlevy, vzdělává se jako ostatní 37,1%, upravené osnovy – snížené nároky 45,6%, hodnoceno slovně 20,5%, žák některé hodiny nenavštěvuje 26,1%, jiné úpravy 18,6%. Všimněme si poměrně vysokého procenta integrovaných dětí, které se vzdělávají jako ostatní. Je to z důvodu, že nepotřebují individuální přístup? Proč by tedy měly být integrované? Nebo je to z důvodu, že se od těchto integrovaných žáků očekává splnění všeho, co se učí zdravé děti bez jakéhokoli individuálního přístupu? Michalík tento jev (žák vyučován jako ostatní) zpracovává blíže v závislosti na druhu postižení: tělesně postižení 35% integrovaných, mentálně 11%, zrakově postižení 67%, sluchově postižení 64%, řečově postižení 53% a s kombinovaným postižením 18% integrovaných dětí, které se vzdělávají jako ostatní bez jakýchkoli úlev. Pokud si mohu (z pozice své osobní zkušenosti a absolvovaného vzdělání v oboru sociální práce) dovolit komentář, dokážu si představit, že některá postižení mají kompenzační pomůcky na takové úrovni, že žáka bez omezení začlení mezi zdravou populaci dětí. Ale opravdu si nedokážu představit mentálně postižené dítě, které se vzdělává jako ostatní děti bez jakékoli úpravy tak, aby toto vzdělání bylo pro dítě přínosné. Tyto pochyby mám i u kombinovaného postižení. v těchto případech osobně nevím, zda integrace funguje ve prospěch dítěte a zda se učitel dítěti adekvátně věnuje nebo zda neklade na integrované dítě příliš velké nároky. v názoru se shoduji i s paní učitelkou ze speciální školy, s níž jsem v praktické části dělala rozhovor, na který se odvolávám.

Müller (34) udává důležitý faktor: možnost konzultace s odborníky na dané postižení, a ještě důležitější: předávání zkušeností mezi učiteli, kteří učí žáky se stejným postižením. Michalík (1) uvádí, z dotazníků pro učitele integrovaných dětí, že integrované jsou děti s mírným postižením v 7,4%, se střední hloubkou postižení 38,5% a s těžkým zdravotním postižením plných 39,1% dětí, což je poměrně nečekané zjištění. u učitele se předpokládá samostudium – orientace v problematice daného zdravotního postižení, studium alternativních výukových metod a forem, znalost reedukačních cvičení, zavádění skupinové práce do hodin... Müller oceňuje tyto pedagogy za jedny z nejlepších, kteří se na školách vyskytují. Michalík (1) uvádí názory rodičů integrovaných dětí na práci učitele: je náročnější 71,1%, nevidí rozdíl 8,5%, neumí posoudit 17,2%.

Ze své zkušenosti bych ještě dodala, že zásadní změnou pro práci učitele je daleko větší důraz na budování dobrého klimatu třídy. Je třeba věnovat daleko více času na pěstování dobrých vzájemných vztahů mezi žáky a vést zdravé žáky k větší solidaritě, spolupráci a pomoci k žákům integrovaným. Müller uvádí: *„Děti zpravidla cítí závažnost skutečného zdravotního postižení a vítězí (zatím) soucit a pomoc, vystřídaná později u některých spolužáků lhostejností.“* (34, s. 33) Michalík (1) se dotazuje učitelů, zda se z důvodu integrace objevily nějaké problémy: u rodičů zdravých dětí 4%, se spolužáky 3,2%, u ostatních učitelů 5,7% a žádné problémy 88, 3%. To je poměrně uspokojující situace. Také se dotazoval na reakci spolužáků na integrované dítě: zvýšený zájem 30,1%, ochota pomáhat mu 80,5%, lhostejnost 7,2%, nepřátelství 4,2%, jiné reakce 7,9%. Je potěšující, že nejvíce dětí bylo ochotno pomáhat. Dále se dotazoval na postavení žáka s postižením v kolektivu: plnohodnotný člen 69,9%, spolužáci k němu mají pozitivní vztah, moc si ho nevšímají 20,2%, odkázán na pomoc druhých 16,8%, kontakt jen v rámci hodin, ostatní kontakt omezený 17,3%, je „outsiderem“ 4,7%. Zde se již objevuje poměrně dost prostoru pro práci učitele na vzájemné komunikaci a budování kolektivu.

2.3.4. *Poradenské pracoviště*

Speciálně-pedagogická centra (SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (PPP) jsou v naší republice nejběžnějšími poradenskými pracovišti, která mají největší význam pro školskou integraci. Dále v naší republice působí střediska rané péče při organizacích zdravotně postižených.

Úkolem SPC je podle Speciální pedagogiky ⁽³⁵⁾ :

- vyhledávání dětí se zdravotním postižením
- speciálně-pedagogická a psychologická diagnostika
- evidence dětí s postižením
- poradenské, terapeutické a metodické činnosti poskytované dětem, žákům, jejich rodičům a pedagogům
- u integrovaných dětí zajišťují speciálně-pedagogické a výchovně-vzdělávací činnosti,
- ambulantní služby, návštěvy v rodinách, návštěvy ve školách s integrovanými dětmi.

V SPC nebo PPP probíhá diagnostika dětí. Poradna musí dát své vyjádření k integraci, také pokud je nutné zřídit funkci asistenta pedagoga, je její doporučení nezbytné. Na základě výsledků vyšetření se pro integrované dítě zpracovává jeho individuální vzdělávací plán. Michalík ⁽¹⁾ zjišťuje, s jakými odborníky rodiče integrovaných dětí spolupracovali: SPC 38,5%, PPP 27,7%, lékař 20,2%, jiný odborník 6,4%, žádný odborník 7%. Pro dobrou diagnostiku je třeba zvolit vhodnou diagnostickou metodu. Tato volba je výhradně v kompetenci odborníka, který vyšetření provádí. Podle mého názoru, zvláště u malých dětí, hraje velkou roli jak osobní stav dítěte, tak sympatie či antipatie k pracovníku PPP nebo SPC, který diagnostiku provádí. Rodiče integrovaného chlapce, jehož kazuistika je zpracována v praktické části, těmto faktorům přiřkládají velkou váhu, to potvrzovaly velmi rozdílné výsledky dvou shodných vyšetření, která probíhala ve velmi krátkém časovém úseku za sebou, jen je prováděl jiný člověk a chlapec měl každý den jinou náladu. Také Müller

(34) kromě dobré informovanosti rodičů o diagnostice ze strany SPC nebo PPP vyzdvihuje důležitost přizpůsobit se s časem vyšetření biorytmu dítěte a vyšetřovat v přátelské atmosféře. Dalšími příznivými faktory je podle Müllera (34) „*profesionální skromnost*“ (34, s. 38) projevená v adekvátním jazyce výsledku vyšetření – aby rodiče i učitelé rozuměli všem termínům; a pokorou – odborníky na své dítě zůstávají rodiče, kteří ho znají nejlépe. Výsledky vyšetření se předávají vždy zákonným zástupcům dítěte, je dobré mít prostor pro ústní podání výsledků a možnost odpovědět na případné otázky rodičů. Profesionální pracovník poradenského zařízení by měl mít podle Müllera (34) přehled o jednotlivých školských zařízeních v regionu, jejich možnosti poskytování speciálně pedagogické podpory. Je dobré nabídnout rodičům možnosti a alternativy, nad kterými se mohou rozhodovat. Rodičovské hodnocení spolupráce v Michalíkově výzkumu (1): přínosná 64,9%, neví 23,4%, nevyužívali SPC 7,1%. Četnost konzultací rodičů o probíhající integraci v SPC za poslední rok: ani jednou 27%, jednou 33,4%, 2x až 3x 25,6%, častěji 10,4%. z těchto čísel vidíme, že poradenská zařízení, především SPC, mají pro ovlivnění průběhu integrace poměrně velký význam.

2.3.5. *Forma integrace*

Müller uvádí dvě nejběžnější formy integrace na základních školách:

- „*individuální zařazení dítěte s postižením do běžné třídy*“ (34, s.39)

Jde o „*plné začlenění dítěte s postižením do přirozeného sociálního prostředí majoritní společnosti, zde představované skupinou zdravých žáků.*“ (34, s.39) Výhody: Müller je nezmiňuje. Informační brožura občanského sdružení Rytmus, které se integrací zabývá řadu let, jich cituje celou řadu: „*příprava na běžný život v běžném prostředí, kvalitnější vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí, společné dospívání vrstevníků, efektivní využívání zdrojů (speciální pedagogové a další odborníci, speciální pomůcky), rozvoj přátelství dětí se SVP (speciální výukové potřeby) s vrstevníky bez postižení, snazší přijímání rozdílů, práce v týmu (učitelé běžné školy,*

speciální pedagogové, rodiče a asistent), individuální přístup, větší zapojení rodičů, podpora naplňování lidských práv a vyrovnávání příležitostí“ (37, s 4,5).

Nevýhody: podle Müllera ⁽³⁴⁾ je to náročnost odborného vedení a prostředků speciálně pedagogické podpory. Brožura občanského sdružení Rytmus nezmiňuje žádnou nevýhodu.

- zařazení dítěte do speciální třídy na běžné ZŠ

„Již podle vyhlášky MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole... může ředitel školy zřizovat speciální třídy pro sluchově postižené žáky, zrakově postižené žáky, tělesně postižené žáky, mentálně postižené žáky, žáky s vadami řeči. Od speciálních tříd se odlišují „specializované třídy“ pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení.“ (35, s. 118)

Müller v této formě integrace vidí mnohé výhody a nezmiňuje žádnou nevýhodu: *„...zachován princip speciálně pedagogického vedení ve třídě, působí zde speciální pedagog,...užitím speciálně pedagogických metod, jednodušeji se zajišťují ostatní prostředky speciálně pedagogické podpory. Kontakt žáků s přirozeným prostředím není omezen tak výrazně, jako je tomu u speciální školy...“ (34, s. 39).*

Z citací je poznat, že mnohé zdroje informací o školské integraci v České republice jsou velmi názorově vyhraněny.

2.3.6. Prostředky speciálně pedagogické podpory

Michalík ⁽¹⁾ ve svém výzkumu zjistil, že asistenta v integraci využívá 38% dotázaných, 3,5% využívá na některé hodiny dalšího pedagoga, speciálně-pedagogické pomůcky využívá 49,4% dotazovaných a s dalšími odborníky, jako jsou logoped, tlumočník a další využívá 6,2% dotázaných.

- Podpůrný učitel (podle Müllera ⁽³⁴⁾) dnes asistent pedagoga a osobní asistent

Bude podrobně uvedeno v samostatné kapitole 3. Termín osobní a pedagogický asistent.

- Doprava dítěte do školy

Tato problematika je podle Müllera ⁽³⁴⁾ stále vnímána jako soukromá záležitost rodičů. Je dotována systémem sociálního zabezpečení. Problém dopravy však velmi ovlivňuje rozhodování rodičů ve volbě druhu a typu školy, které jejich dítě se zdravotním postižením bude navštěvovat. Vzdálenost a speciální požadavky na dopravu dítěte mohou rodičům omezovat výběr škol. Podle Müllera ⁽³⁴⁾ ostatní země Evropské Unie (EU) mají stanoveno, že doprava integrovaného dítěte se zdravotním postižením je zajištěna finančně i fakticky z prostředků školy. v tomto směru nemají rodiče v problému dopravy takový komfort a i naše současná legislativa se od legislativy EU výrazně liší.

- Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky

Vzhledem k dlouholetosti speciálního školství u nás je jasné, že speciální školy mají za dlouhá léta pomůcky ve velké rozmanitosti. Běžné školy těmito pomůckami nedisponují. Pomůcky by měly být doporučené SPC a uvedené v IVP. Na takové pomůcky se dostávají zvláštní finanční prostředky. Pomůcky zůstávají v majetku školy. Některými kompenzačními prostředky disponuje dítě ve své osobní potřebě, např. naslouchadla u sluchově postiženého dítěte. Někdy je třeba vzhledem k integraci dítěte stávající kompenzační pomůcku obměnit za kvalitnější verzi. Pokud tuto kvalitnější pomůcku pojišťovna nehradí, je možné požádat o navýšení normativu z rozpočtu MŠMT nebo speciální dotace. Také některé nadace a neziskové organizace přispívají na tyto kvalitnější kompenzační pomůcky, které mohou výrazně ovlivnit začlenění dítěte se zdravotním postižením do kolektivu dětí i do výuky samotné.

2.3.7. Další faktory

- Architektonické bariéry

„Většina základních škol České republiky je bariérových, a to nejen pro tělesně postižené, ale i pro žáky se smyslovým postižením.“ ^(34, s. 42)

Je to důsledek letité segregace zdravotně postižených dětí z našeho hlavního proudu vzdělávání. Obecně se vede boj o zlepšení přístupnosti a odstranění bariér ve všech oblastech běžného života, nejen ve školství. Usiluje se o přijetí a realizaci antidiskriminačních zákonů do běžné životní praxe každého občana. Školství tyto jevy kopíruje ve své prointegrační politice.

Většina škol je v majetku obcí. Mnohá města nacházejí prostředky ve svých rozpočtech na rekonstrukce školních budov. Investuje se do zateplení, výměny oken, elektroinstalace, pěkných interiérů a nového vybavení školy. Jen některé z rekonstruovaných škol však bývají řešeny i z pohledu bariérovosti. Před otěhotněním jsem několik let učila na malotřídní školičce v Podještědí. v minulém roce tato škola prošla rozsáhlou rekonstrukcí, která všem vzala dech. Škola doslova rozkvetla před očima, děti i učitelé jsou nadšeni. Faktem je, že kdyby se v obci nebo jejím okolí nacházelo tělesně nebo smyslově postižené dítě, které by chtěli rodiče integrovat do spádové, velmi krásné školy s příjemným sociálním klimatem, škola na to nebude prakticky připravena. Většina malých obcí se potýká s dotováním provozu svých škol. Nemají na běžnou rekonstrukci, předepsanou obnovu vybavení, natož na úpravu bezbariérovosti. *„Volena proto bývají náhradní řešení formou zapůjčení či koupě schodolezů, které umožní bariéry překonat.“* (34, s.42, 43)

- Sociálně psychologické mechanismy

Müller (34) mechanismy definuje jako „...širokou škálu postojů, soudů, stanovisek, ale i opatření a řešení, která doprovázejí nejen školskou integraci, ale obecně život občanů se zdravotním postižením vůbec.“ (34, s. 43) Jde spíše o podvědomé, než vědomé postoje, reakce a jednání. Jsou vázané k naší nedávné společenské tradici segregace zdravotně postižených ze společnosti. Kaprálek a Bělecký vysvětlují sociální význam integračního procesu takto: *„Důležité jsou nejen otázky vztahu majority k postiženému, ale i vztah postiženého k majority. Teprve tehdy,*

jsou-li vzájemné vztahy rovnoprávné, založené na vzájemném respektu k individuální hodnotě jednotlivce, lze pokládat integraci za úspěšnou.“ (38, s. 33)

Ačkoliv komunistický režim, který vytěšňování postižených občanů po několik desetiletí důsledně budoval v postojích nás Čechů, padl téměř před dvaceti lety, je to stále pro mnohé lidi krátká doba na změnu osobních postojů. Téma školské integrace se týká dětí a mladých lidí. Mnoho z nás si však neuvědomuje, že zdravotně postižení nejsou jen skupinou lidí, kteří se tak narodili. Patří mezi ně lidé po různých nemocech, úrazech nebo staří lidé. Prvním dvěma se ve svém životě můžeme s trochou štěstí vyhnout. Stáří a s ním spojená nemohoucnost a odkázanost na pomoc a ochotu druhých však čeká na většinu z nás.

V současnosti je již mladší generace zvyklá na to, že zdravotně postižení se objevují mezi námi v běžných životních situacích, jako je cesta hromadnými dopravními prostředky, nákupy, kulturní akce.... Vlastně jsem nikde nenašla předepsaný postup, jak jednat, kdyby některý z rodičů zdravého dítěte asertivně vyslovil nesouhlas s integrací postiženého žáka do stejné třídy. Doufejme, že tato situace nenastává. Přesto při školské integraci budou rodiče postiženého dítěte potřebovat „...jistý stupeň psychické odolnosti a stability.“ (34, s.44) Na zodpovědnosti celé společnosti a především škol je systematicky a dlouhodobě vychovávat ke vzájemné toleranci a empatii vůči zdravotně postiženým občanům a nepřipouštět jakoukoli xenofobii a hostilitu.

Proti školské integraci pracuje i určitá rozdělenost v samotném školství. Legislativně již byly integraci otevřeny dveře, ale jak je tomu reálně? Již jsme na ni narazili při výčtech výhod a nevýhod různých forem integrace. Spousta speciálních i běžných pedagogů je proti individuální integraci především těžce zdravotně postižených dětí do běžných tříd. Jedni vyslovují obavy, zda jim bude poskytnuta dostatečná péče a speciální pomůcky, druzí mají obavy, zda takový žák nebude zdržovat ty ostatní zdravé. Jiní si nechtějí komplikovat výuku a pedagogové ze speciálních škol se bojí o odliv dětí a ztrátu zaměstnání.

- Organizace zdravotně postižených

Především v minulosti, než vešel v platnost současný školský zákon, byly organizace zdravotně postižených iniciátory prosazování integračních tendencí v praxi. Různé neziskové organizace sdružující rodiče zdravotně postižených dětí, nebo organizace sdružující postižené podle druhu jejich postižení jednaly se školskými úřady a prosazovaly integraci konkrétních dětí do konkrétních škol. Podle Müllera ⁽³⁴⁾ to byly především Národní rada zdravotně postižených, Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých, Organizace sluchově postižených nebo Sdružení pro pomoc mentálně postiženým. Již jsem citovala vydanou informační brožuru občanského sdružení Rytmus ⁽³⁷⁾, které se integrací zdravotně postižených dětí do škol zabývá již dlouhá léta. Tyto organizace také vyvíjely tlak na naše zákonodárce a byly nápomocny při tvorbě nové legislativy. v dnešní době fungují jako psychická podpora, poradna pro nezkušené rodiče, ale také jako jeden ze zdrojů peněz na speciální kompenzační pomůcky.

2.4. Individuální vzdělávací plán (IVP)

Müller ⁽³⁴⁾, Kaprálek i Bělecký ⁽³⁸⁾ užívají termínu individuální vzdělávací program. Müller jej v širším smyslu definuje takto: *„Rozumíme jím důležitý proek ze systému podpůrných intervencí a služeb zabezpečujících optimální vzdělávání žáka se zdravotním postižením začleněného do běžného školského prostředí (mateřská, základní, střední) škola.“* ^(34, s. 45). Kaprálek s Běleckým definují IVP jako *„...typ dokumentu, sloužícího plánování obsahu zkušenosti, kterou konkrétní žák získá ve škole a v činnostech ke škole se vztahujícím,... podle jeho specifických potřeb.“* ^(38, s. 21) Neboli slouží k plánování vzdělávacího procesu konkrétního dítěte. u Müllera nacházíme také definici, která přibližuje praktické použití IVP: *„Mají charakter smlouvy mezi vedením školy, vyučujícími a rodiči dítěte“*. ^(34, s. 46)

Naše legislativa povoluje vyučovat podle zpracovaného IVP nezletilého nebo zletilého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaného žáka na základě podané žádosti. Žádost za nezletilého žáka podává zákonný zástupce, za zletilého žák sám. (36, § 18)

IVP tvoří škola, na ní leží zodpovědnost za jeho dobré a v praxi použitelné zpracování. Školská poradenská zařízení, v jejichž péči je integrovaný žák, jsou většinou ochotna s tvorbou IVP pomoci a poskytnout případné konzultace.

Müller má za nejdůležitější postoj učitelů a rodičů vůči IVP. Není to jen byrokracie, bezcenný kus papíru, který se musí napsat. Má to být živoucí dokument, jehož obsah funguje v praxi. Je třeba ho také vyhodnocovat, aby byla všem zúčastněným poskytnuta zpětná vazba.

2.4.1. Zásady při tvorbě IVP (34)

- Osoba, která vypracovává IVP, musí být zasvěcena do zdravotního stavu, minulého vývoje i současného stavu dítěte, které má být integrované. Podstatou je dostupnost informací z odborných vyšetření: psychologické, speciálně-pedagogické, ostatních odborníků a z rozhovoru s rodiči znalost rodinného prostředí.
- Osoba, která vypracovává IVP, by měla alespoň rámcově znát problematiku konkrétního druhu a stupně postižení. Informace získá z odborné literatury a konzultacemi v SPC, v neziskových organizacích sdružující osoby s daným typem postižení a s ostatními odborníky.
- Již v období přípravy znát osobnost dítěte, nejen z psychologického vyšetření, ale i jeho motivační a volní potenciál. Příklad: Pokud se integrace týká budoucího prvňáčka, je dobré vyžádat si několik návštěv v mateřské škole a pozorovat budoucího žáka v sociálním prostředí jeho třídy. Opatření reagující na osobnost dítěte mohou ovlivnit úspěšnost a realizaci IVP.

- Do tvorby IVP by měli být ve formě spolupráce zainteresováni jak rodiče integrovaného žáka, tak odborníci, kteří mají dítě v péči. Měli by se všemi body IVP být seznámeni a měli by s ním souhlasit.
- Osoba, která vypracovává IVP, má detailně znát prostředí, v němž se bude IVP realizovat. Je třeba znát makroklima školy i mikroklima třídy. v případě problémů je třeba výchovné prostředí upravit.

2.4.2. Obsah IVP

K definování obsahu IVP nám poslouží praktická definice IVP Kaprálka a Běleckého: *„...typ dokumentu, který samostatně nastavuje cíl a obsah výuky, ale soustředí se především na popis užitých speciálních metod a forem, na personální, materiální a organizační zabezpečení žáka se speciálními potřebami.“* (38, s. 23)

Kaprálek a Bělecký (38) citují Průchu, Walterovou a Mareše, kteří mezi cíle výuky řadí: *„1. hodnoty a postoje; 2. produktivní činnosti a praktické dovednosti; 3. poznatky a porozumění“*. (38, s. 21, 22) Dále rozlišují cíle: *„... vyučovacího předmětu jako celku, cíle ročníkové a cíle pro určitá témata nebo výukové situace.“* (38, s. 22)

Cíle výchovy definují Kaprálek a Bělecký jako, dnes již velmi používaný termín, kompetence. Definují je jako: *„... souhrn znalostí, dovedností, hodnot, návyků a postojů.“* (38, s. 22)

Obsahem výuky rozumí Kaprálek s Běleckým fakta, pojmy, principy, zákony, zobecnění či generalizace. Uvádějí, že v našich vzdělávacích programech je kladen důraz spíše na témata výuky, z nichž se tvoří tematické plány, ty se v IVP vyskytují zcela okrajově. (38)

Kromě toho Müller (34) uvádí ještě následující obsah IVP:

- Prostředky speciálně pedagogické podpory: pravidla spolupráce s SPC, možnost využití asistenta pedagoga nebo osobního asistenta – jeho pracovní náplň a zásady spolupráce s třídním učitelem, služby a intervence odborných pracovníků – logoped, psycholog, rehabilitační

pracovník, tlumočnická znaková řeč..., speciální pomůcky – pořízení a práce s nimi, jmenovité určení odborníků, kteří s dítětem pracují a uvedení jejich pracovních kontaktů,

- Popis speciálně-pedagogických metod, postupů a organizačních forem užívaných při výuce. Mohou to být úpravy učebního plánu, snížení počtu hodin, úlevy ve vybraných předmětech nebo dokonce osvobození od určitého předmětu, který pro své zdravotní postižení není schopno absolvovat. Doplnila bych i možnost zařazení kompenzačních hodin zaměřených na reedukaci nebo rehabilitaci. Dále mohou být pro integrované dítě upravené osnovy – vybrané jen podstatné a základní učivo. Využití specifických dovedností a znalostí dítěte pro posílení statutu integrovaného dítěte ve třídě.
- Aplikace uvedených dat v jednotlivých předmětech. Stanovení učebních cílů v jednotlivých předmětech, které budou respektovat charakter postižení a předpokládané potíže.
- Pravidla komunikace s rodiči, předávání informací o žákovi, stanovit intervaly setkávání obou stran, kde budou obě informovat o zkušenostech, obtížích i úspěších.
- Termíny a způsoby vyhodnocení výsledků integrace. Důležité jsou dva směry hodnocení integrace: sociabilita dítěte – jeho postavení a role v třídním kolektivu, rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, jeho subjektivní prožívání svého postavení v kolektivu. Druhým směrem hodnocení integrace je vlastní hodnocení žákových studijních výsledků – měla by být v IVP jasně stanovena pravidla ověřování studijních znalostí a dovedností. A to nejen komplexně – klasifikace nebo slovní hodnocení, ale i dílčí ověřování znalostí – jasný výčet úprav při testování a zkoušení, aby respektovaly možnosti žáka.

- Pravidla změn a úprav IVP – pokud něco z IVP nefunguje v praxi, musí se nalézt jiné, lepší opatření, které bude v IVP změněno.
- Jmenovité uvedení osob, kterým je IVP poskytnut.

2.4.3. Plánování vzdělávacího procesu (38)

Obecně pojem plánování nacházíme v oblasti managementu. Při plánování vzdělávacího procesu platí podobné zákonitosti. k plánování čehokoliv musíme znát určité informace a je velmi důležité klást si správné otázky, jejichž odpovědi nám pomohou k vytvoření celkového budoucího plánu a jeho zhodnocení. Kaprálek a Bělecký si kladou při tvorbě IVP následující otázky:

- „Kde jsme? - audit
- Kam se chceme dostat? - konstrukce
- Jak se tam dostaneme? - implementace
- Dostali jsme se na určené místo? - evaluace“ (38, s. 25)

2.4.3.1. Kde jsme? - audit

Nejdůležitější pro určení výchozího stavu, znalostí a možností dítěte je speciálně-pedagogická diagnostika. u školních dětí ji provádí specialisté v SPC nebo PPP. Specialisty může být klinický nebo školní psycholog, speciální pedagog, další informace mohou posoudit lékaři – pediatr nebo specialista v jisté oblasti – neurolog (dítě s epilepsií), specialista na ORL (dítě sluchově postižené), ortoped (dítě s tělesným postižením) či jiní odborníci – klinický logoped (děti s narušenou komunikační schopností). v závorkách je uveden jen jeden příklad zdravotního postižení, výčet není vyčerpávající.

Výsledky vyšetření jednoznačně stanoví následující informace:

- „diagnózu dítěte a omezení pro jeho vzdělávání, která z diagnostiky vyplývají;
- ty vlastnosti osobnosti, které zásadně ovlivňují průběh jeho učení;
- postupy, které je nezbytné v průběhu vzdělávání respektovat.“ (38, s. 29)

Do diagnostiky patří také pedagogická diagnostika, kterou si provádí pedagog sám, v případě, že dítě již nějakou dobu učí. Jejím úkolem je stanovit, co dítě ovládá a co nikoli. Pro pedagogickou diagnostiku je velmi důležité vést si o dítěti systematické záznamy o jeho pokrocích a rozvoji, schovávat si vzorky jeho prací a vést záznamy o úpravách vzdělávacích podmínek – za jakých podmínek byla práce vytvořena; zaznamenávat fungující strategie při řešení didaktických problémů... . Tyto informace nám poslouží jako zpětná vazba a hodnocení naší práce. Někdy jsou důležité i pro rodiče, kteří mohou ztrácet naději na úspěch integrovaného vzdělávání nebo pro samotného žáka, který také může podléhat frustraci z nenaplněných očekávání. k testování dětí jsou dnes již dostupné různé standardizované i nestandardizované testy. Nejrozšířenější jsou testy k prevenci poruch učení.

Dalším zdrojem informací je pro pedagoga pozorování žáka ve třídě. Jeho reakce, aktivita při práci, různé další činnosti, které doprovázejí vzdělávací úsilí. Důležité je pozorovat jeho chování ve třídě ke spolužákům a naopak chování spolužáků k integrovanému dítěti. Také rozhovor s rodiči přinese cenné informace pro práci s dítětem. Znájí ho nejlépe, vědí, jak ho motivovat, zvláště u těžších postižení je třeba sjednotit postupy a vnést řád do procesu vzdělávání.

Pro vyhodnocení auditu je dobré použít nějakou analytickou metodu. Kaprálek a Bělecký ⁽³⁸⁾ uvádějí metodu SWOT analýzy, která se používá v oblasti managementu, ale bude vyhovovat i pro naše pedagogické vyhodnocování. Její podstatou jsou odpovědi na čtyři otázky:

- „*Jaké jsou naše silné stránky?*“
- *Jaké jsou naše slabé stránky?*
- *Jaké jsou naše příležitosti?*
- *Jaké skutečnosti nás ohrožují?“* (38, s. 26)

Doporučují takto provedený audit jako dobrý podklad pro personální, organizační i pedagogické plánování.

2.4.3.2. Kam se chceme dostat? - konstrukce

Jedná se, podle Kaprálka a Běleckého (38), o stanovení pedagogických cílů. Pedagogické cíle jsou většinou nastaveny vzdělávacím programem – Rámcový vzdělávací program (RVP) a vypracovaný Školní vzdělávací program.

Cíle stanovené RVP jsou klíčové kompetence, které *„představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (10, s. 14) Je jich celkem šest: *„kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.“* (10, s. 14)

Dalším cílem RVP jsou očekávané výstupy. *„Mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné“.* (10, s. 18)

Kaprálek a Bělecký (38) uvádějí postup při konstrukci IVP: (je upraven pro RVP, některé body byly již formulovány v kapitole 2.4.2. Obsah IVP)

- Základní informace máme již nashromážděné v auditu, jeho nejpodstatnější složkou jsou odborná vyšetření.
- Analyzujeme audit a rozhodneme, zda je žák schopen plnit tentýž vzdělávací program jako ostatní děti. Pokud ne, musíme si ujasnit jeho úpravy, které umožní integrovanému žáku ve vzdělání uspět.
- Vytvoříme individuální učební plán žáka. Vycházíme ze stanoveného vzdělávacího programu a informací zjištěných při auditu. Je třeba plán konstruovat pro konkrétního žáka s konkrétními speciálními potřebami.

- Personální zajištění výuky – platí v případě, že třídní učitel není tím, kdo vypracovává audit a IVP, nebo v případě, že je třeba zajistit další osoby – osobní nebo pedagogický asistent. Je třeba najít odpovídajícího člověka, který bude kvalifikovaný. Měl by také splňovat body uvedené v kapitole 2.4.1. Zásady při tvorbě IVP, které mluví o zasvěcenosti do problematiky. Další informace jsou zpracovány v kapitole 3 Termín osobní a pedagogický asistent a jejích podkapitolách.
- Organizace výuky – počet žáků ve třídě, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, počet pedagogických pracovníků, zajištění psychologické nebo speciálně-pedagogické péče.
- Formulace specifických cílů jednotlivých předmětů – vycházejí z auditu a respektují možnosti žáka se speciálními výukovými potřebami.
- Formy a metody výuky: byly již formulovány v kapitole 2.4.2. Obsah IVP tak jako následující body.
- Materiální podpora.
- Hodnocení.
- Komunikace s rodiči.
- Určení podílu žáka na realizaci IVP – nejsou to obecné závazky typů: bude se více učit, snažit. Je to konkrétní zodpovědnost, kterou na sebe žák vezme a je schopen jí dostát. Příkladem: zodpovědnost za svěřené kompenzační pomůcky, za docházku na speciální předměty, které neabsolvuje s ostatními žáky, za připravené speciální pomůcky na dané předměty...
- Finanční zajištění – kromě navýšených finančních nároků na platy pedagogů jsou zde i pomůcky, ty jsou již přiblíženy v kapitole 2.4.2. Obsah IVP.

2.4.3.3. Jak se tam dostaneme? - implementace

Znamená vlastní pedagogický proces, praxi a realizaci toho, co jsme naplánovali. „Při realizaci je vždy nutné dbát na účelnost a smysluplnost přijímaných opatření, ctít nadřazenost účelu nad formou, mít na zřeteli především stanovené vzdělávací cíle a formu vzdělávání jejich dosahování přizpůsobit.“ (38, s. 44)

Co je dobré udělat, aby se implementace zdařila?

- Vzájemná výměna informací mezi všemi zúčastněnými, častá a systematická.
- Spolupráce školy, PPP nebo SPC a rodiny na realizaci vzdělávacích cílů a na hledání optimálních řešení vyplynulých problémů.
- Komunikovat se žákem otevřeně, sdělit mu účel jednotlivých činností, to ho bude i motivovat. Musí mít zájem na svém vlastním vzdělání.
- Kreativita při činnostech – žák často vynaloží velké množství energie i na jednoduché činnosti, proto potřebuje větší motivovanost a dělat věci stále nově a jinak.

Na co si při implementaci dávat pozor?

- Věnovat dostatek času na reedukaci – co je třeba reedukovat a jakým způsobem je jedno z doporučení speciálně-pedagogického vyšetření. Každá reedukace je založena na soustavné, pravidelné a dlouhodobé práci. Je třeba úzce spolupracovat s rodinou žáka, aby reedukační cvičení prováděla pravidelně každý den.
- Nepromyšlená volba organizačních forem výuky - vždy musíme mít na mysli zájmy žáka a efektivnost výuky. Kaprálek a Bělecký uvádějí, podle mého názoru nevhodný, příklad nepromyšlené organizační formy: integrovaný žák s asistentem zůstává ve třídě a vzdělává se společně s ostatními žáky, i když nedochází k vzájemné interakci a kooperaci mezi dětmi. Uvádějí nevýhody tohoto postupu – šeptání žáka s asistentem a vzájemné rušení žáků. Ze své tříleté praxe asistenta a několikaleté praxe učitele si dovoluji oponovat. Jistě, citované nevýhody jsou zřejmé, ale

každá hodina v sobě zahrnuje střídání několika různých organizačních forem, v některých k interakci a kooperaci mezi žáky dochází, v jiných ne. Nevím, jestli tím autoři chtějí navrhnout, aby integrované dítě s asistentem odcházelo u neinteraktivních organizačních forem výuky ze třídy, ale určitě by takový počin byl ještě rušivějším činitelem, než tiché šeptání asistenta s žákem během samostatné práce. Navíc, asistent by měl být proškolen kurzem pro asistenty, kde by se měl naučit užívat takové techniky práce s integrovaným žákem, aby co nejméně rušily zbytek třídy. Šeptání se v praxi nevyhneme, ale z mé zkušenosti, žáci si na takový postup zvykli a stal se pro ně šumem, který přestali vnímat.

- Jednotný přístup k žákům - *„Tam, kde je k žákům přistupováno jednotně, ke všem stejně, kde všichni plní stejné úkoly a ve stejnou dobu, je problémem nejen hodnocení integrovaného žáka, ale jeho integrace jako taková.“* (38, s. 48)

2.4.3.4. Dostali jsme se na určené místo? - evaluace

„Smyslem evaluace je především poskytnutí zpětné vazby, posouzení účelnosti zvoleného postupu, vyhodnocení výsledků vzdělávání integrovaného žáka, a dále pak získání informací pro plánování dalšího postupu.“ (38, s. 49)

Pro objektivní evaluaci je třeba zvolit kritéria hodnocení, která budou také objektivní. Pomocí kritérií se hledají indikátory, které nám řeknou, do jaké míry jsme dosáhli stanovených cílů. Důležité jsou zdroje informací, způsob a nástroje jejich získání.

Kritéria hodnocení se stanovují případ od případu, v závislosti na konkrétních potřebách dítěte a jeho co možná nejlepším budoucím rozvoji. Jiná kritéria budou u nadprůměrně inteligentního žáka s poruchou učení nebo chování a jiná u dítěte s hlubokým mentálním postižením.

Kaprálek a Bělecký uvádějí následující možnosti kritérií:

- *„plnění cílů stanovených vzdělávacím programem;*
- *vzdělávací výsledky;*

- *sociální aspekt integrace (začlenění do kolektivu);*
- *spokojenost a motivovanost žáka;*
- *výsledky reedukace;*
- *kvalita kompenzace hendikepů;*
- *spokojenost rodičů.*" (38, s. 49)

Velmi důležité je, kdo hodnocení provádí. Většinou je to škola, někdy do něho zasahují i rodiče žáka, ale i ti mohou hodnocení provádět. Kaprálek a Bělecký nezmínili, že i samotný integrovaný žák má svá očekávání. Dát možnost jejich vyjádření je podle mého názoru velmi motivující, zvláště u starších žáků. Podle osoby se mění priority stanovených očekávání. Kaprálek s Běleckým (38) uvádějí jako častá očekávání rodičů vůči škole: dobrý vztah a spravedlnost učitele k jejich dítěti; malé zatížení domácími úkoly; školní problémy má řešit škola; předávání informací o dítěti má být taktní a soukromé; očekávají rady, když něco není v pořádku. Očekávání školy vůči rodičům žáka: rodina má být funkční, pozitivní a má plnit výchovnou roli; rodiče mají být zainteresováni do vzdělání jejich dítěte a mají dávat pozor na nošení pomůcek; mají se školou komunikovat a pozitivně řešit problémy, mít zájem o setkávání s učiteli a plnění požadavků školy; plnit rodičovskou roli a naplňovat volný čas dětí.

Mnoho pedagogických jevů je podle Kaprálka a Běleckého (38) neměřitelných nebo měřitelných jen obtížně. Potom to jsou spíše odhady, které chceme provést co nejpřesněji. Míru subjektivnosti sníží zapojení více osob do vlastního hodnocení.

Indikátory dosažení cílů „navazují na cíle a jejich porovnáváním se skutečností poznáváme, zda jsme při dosahování cílů byli, či nebyli úspěšní.“ (38, s. 51) Indikátory se mají stanovit na nejnižší možnou hladinu uspokojivého výkonu, aby bylo možno stanovit jejich splnění nebo nesplnění.

Indikátory dosahování vzdělávacích cílů mohou být poměrně jednoduché, pokud jsou cíle jednoznačné, čím obecnější, tím těžší hodnocení jejich naplnění. Ve prospěch jednoduchosti evaluace mluví i rámcový vzdělávací program, který klade důraz na praktičnost a ověřitelnost. v oblasti reedukace a kompenzace bude dosahování cílů zaměřené na pokroky v oblasti žákova postižení a praktické používání kompenzačních pomůcek. Indikátory mohou vypadat pro zdravé dítě jako běžně zvladatelné, ale v rámci žákova postižení v sobě zahrnují velký kus práce a rozsáhlou časovou dotaci – př.: orientace ve třídě pro zrakově postižené dítě nebo zvládnutí reagování na základní školské povely pro dítě s vývojovou dysfázií z oblasti postižení komunikačních schopností, případ z praktické části této diplomové práce.

Zdroje informací jsou velmi rozsáhlé. Nejběžněji používané jsou podle Kaprálka a Běleckého ⁽³⁸⁾ žákovy písemnosti a produkty; sledování a pozorování žáka; hospitace – nejen v rámci školy, ale i externích odborníků; pedagogická komunikace, statistická hlášení; diskuse, rozhovory, komentáře; dotazníky, sociogramy, ankety; počítačové didaktické programy; klasifikace; testy; modelové situace.

Hodnocení žáka je jedním z nejpoužívanějších indikátorů, ptáme se, jak žák zvládá učivo a zda školsky prospívá. Kaprálek a Bělecký ⁽³⁸⁾ uvádějí tři možné přístupy k hodnocení žáků, které se často v praxi prolínají. Do jisté míry jde o zvyky učitelů a tradici zavedenou na školách. Proto může být žák posuzován ze tří hledisek:

- Kriteriaální hodnocení, které se posuzuje ve vztahu k určenému cíli, ptáme se, nakolik se žák naučil nějakou látku – výkony absolutní. Platí zde *„Čím konkrétnější cíl, tím snáze posoudíme úroveň jeho splnění.“* ^(38, s. 53)
- Hodnocení individualizované, žák je posuzován vůči sobě samému, ptáme se, jak se žák rozvíjí. Udělalo dítě pokrok, nebo se naopak zhoršilo? Kaprálek a Bělecký ⁽³⁸⁾ uvádějí možné úskalí

individualizovaného přístupu: zda se podaří rozlišit, co je způsobeno biologickým, psychickým nebo sociálním zráním dítěte a co je způsobeno učením.

- Normativní hodnocení, žák je posuzován vůči výkonům ostatních žáků – výkony jsou relativní. Kaprálek a Bělecký (38) uvádějí riziko vytvoření trvalých hvězd a naopak outsiderů ve třídě. Proto je tento typ hodnocení zvláště nevhodný pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Při hodnocení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami platí, že vždy hledáme takovou formu prověřování jejich znalostí a dovedností, aby získané výsledky byly specifiky žákova postižení co nejméně ovlivněny.“ (38, s. 54) Kaprálek a Bělecký (38) dále uvádějí, že řada běžných postupů hodnocení je pro integrované žáky krajně nevhodná. Učitelé při jejich eliminaci mohou prožívat frustraci. Ale vyřazení nevhodných postupů a zvolení jiného adekvátního hodnocení je pro integrované žáky nezbytné.

Hodnocení může být vyjádřeno číslem 1 až 5 – klasifikace, nebo slovně. Oba typy jsou u nás povolené, rozhoduje o nich ředitel školy. Pokud je dítě hodnoceno slovně a přechází na jinou školu, je povinností toto hodnocení převést do formy klasifikace. Podle Kaprálka a Běleckého (38) by mělo být slovní hodnocení objektivnější a mělo by být informačně bohatší – mělo by obsahovat silné i slabé stránky, výhled do budoucnosti s návrhem řešení vyvstalých problémů.

Významné pro evaluaci je hodnocení průběhu vyučování a učení. Rozdíl proti hodnocení žáka je v zaměření – více *„na práci učitele a méně na práci žáka“* (38, s. 55). Poskytuje zpětnou vazbu. Kaprálek a Bělecký nabízejí tyto indikátory kvality vzdělávacího procesu:

- „Výsledky žáka odpovídají stanoveným kvantitativním kritériím, např. zachování vzdělávacího programu, postup do dalšího ročníku, přeřazení ze specializované (vyrovňovací) do „normální“ třídy apod.
- Shoda mezi učiteli při vykonávání profesních povinností, velký počet učitelů se podílí na přípravě výuky.
- Každý výukový den je přesně strukturován, výuka je intelektuálně náročná, má výraznou pracovní atmosféru a soustředěnost na daná témata.
- Učitelé a žáci mezi sebou v co největší míře komunikují, obě skupiny vytvářejí příjemné klima. Spolupráce s rodiči je intenzivní.
- Výstupy žáka jsou často hodnoceny podle jasných kritérií, na jejichž tvorbě se žák může podílet.
- Požadavky jsou náročné, ale transparentní, jasně sdělené, a žák může očekávat maximum podpory při jejich plnění.
- Učitel žáka podporuje v tom, aby se ptal hlavně sám.
- Třída je uspořádána tak, aby podporovala principy učení žáka se zvláštními potřebami i ostatních dětí.
- Žák se podílí na rozhodování o tom, co se bude učit. Volí si například pořadí úkolů, místo pro jejich plnění, informační zdroje.
- Žák dostává dostatečný čas pro vybavení toho, co už ví, pro přemýšlení a formulování myšlenek i pro reflexi.“ (38, s. 55)

U hodnocení integrace se často opomíjí hodnotit samotný důvod začlenění do běžného kolektivu – kontakt a včlenění do běžné sociální skupiny vrstevníků. Školy nemají peníze na fundované sociometrické měření. Používají se běžné metody, jako jsou pozorování. Kaprálek a Bělecký ⁽³⁸⁾ uvádějí taxonomii

angažovanosti žáků ve vyučování, pomocí které se dají rozlišit „stupně integrace“:

- Účast (fyzická přítomnost) – nabývá na významu, když se dítě výuce vyhýbá.
- Sledování – žáci a učitel jsou propojeni častým očním kontaktem nebo jinou formou neverbální komunikace, žák pozoruje a sleduje učitele, nebo jiný prostředek výuky.
- Zaujetí – žák reaguje na výuku jak verbálně, tak neverbálně, tak aby komunikace byla ve prospěch výuky a nestrhával na sebe pozornost ostatních.
- Zapojení (psychofyzická aktivita) – dítě jedná, předvádí, hraje, vystupuje před ostatními s ochotou bez ostražitosti a nedůvěry nebo vnitřní nejistoty. Sděluje své názory, zkušenosti, postoje a je autentické.
- Prožívání – žák zažívá proces tříbení, přetváření a hierarchizace. Objektem procesů jsou jeho hodnoty, pocity, vztahy, přesvědčení, očekávání a postoje. Je ukončeno reflexí: pomocí diskuse, pohybu, výtvarného projevu, psaní... Děti mají potřebu reflexe, odepření může způsobit frustraci. Ta je ukazatelem nenaplněné angažovanosti v této oblasti.
- Participace – dítě spolupracuje na rozhodování o nadcházejícím učení. „*Hodnotí argumenty, nikoli jejich nositele.*“^(38, s. 56) Vyslechne odlišné zkušenosti, názory a postoje, podvoluje se nutným opatřením. Soutěživost nahrazuje spolupráce.
- Sdílení (zvnitřňování, identifikace) – ve skupině je podporovaná komunikace a diskuse k tématu výuky. Jednotlivci mohou projevovat své názory, reagovat na podněty z výuky a navzájem jeden druhého obohacovat. Žáci si mohou vyzkoušet různé role, pomocí kterých

poznávají situace, jednání a procesy z různých úhlů. o zkušenostech, pocitech a prožitcích se mohou sdílet.

- Utváření vlastního učení – skupina si umí vytyčit vlastní poznávací cíle a nalézt cestu, jak jich dosáhnout. Práce je konstruktivní, cílevědomá a končí konkrétním výstupem, který se dá jednoznačně zhodnotit. Proces výuky a jeho výsledky jsou hodnoceny objektivně, pravdivě a taktně.

Omyly a nedostatky v procesu evaluace

Kaprálek a Bělecký ⁽³⁸⁾ uvádějí dvě připomínky. První je chybná strategie hodnocení žáků – nevhodný typ, forma nebo způsob zjišťování nabytých vědomostí a dovedností. Učitel nebere ohled na stanovené způsoby hodnocení v IVP. Požaduje po integrovaném žáku stejné výkony jako u ostatních dětí. Snižuje sebedůvěru integrovaného žáka stálým porovnáváním s ostatními. Často bývají nejasná kritéria hodnocení jak u učitelů, tak i žáků. Převažují postupy, při kterých jsou výsledky žáka limitované jeho postižením. „V krajních případech jsou výkony dětí veřejně omlouvány a vysvětlovány ostatním žákům jejich „poruchou“.“ ^(38, s. 57)

S výstupy z evaluace se nepracuje, nebo se chybně interpretují – informace získané z hodnocení integrace se nepoužijí k úpravě dalších plánů a způsobů výuky. Hodnocení procesu byla jen planě vynaložená energie. Špatné závěry z objevených zjištěných nedostatků nevedou k úpravě IVP a způsobů vzdělávání ve prospěch integrovaného žáka, ale k většímu tlaku na žáka, v čem všem se musí zlepšit, aby plnil stanovená očekávání.

2.5. Hodnocení integrace žáků se zdravotním postižením na základních školách

V této kapitole jsme si vysvětlili pojem školská integrace i pojmy, které se k ní vztahují. Školskou integraci v České republice jsme prošli v jejím vývoji až do současné doby. Zjistili jsme, co o této problematice říká současná legislativa, a

probrali jsme faktory, které ovlivňují úspěšnost školské integrace. Naučili jsme se, jak se sestavuje individuální vzdělávací program a co vše k tomuto počínu potřebujeme. Jen okrajově jsem zmínila roli asistenta pedagoga, případně osobního asistenta. Těm se věnují podrobněji další kapitoly.

Integrace je v současné době trendem našeho školství. Začleňování zdravotně postižených dětí do běžných tříd základních škol je jen první z mnoha kroků. Na tento krok se musí připravit jak naše střední, tak vysoké školství. Ale nejen školství se týká integrační proces. Jak to bude se zdravotně postiženými v konkurenci nabízených pracovních sil? Co zaměstnavatelé, budou ochotni k výkonům svých zaměstnanců zaujmout individuální přístup? Uzpůsobit jim náplň práce a pracovní podmínky tak, aby jim bylo umožněno uspět? Ano, již existují chráněné dílny. Zaměstnavatelé jsou daňově motivováni, aby zaměstnávali osoby se zdravotním postižením. Je na to však naše společnost připravena ve svých postojích a osobních přístupech? Většina našich občanů byla vychována v době většinové segregace zdravotně postižených do různých ústavů sociální péče. Byl to „normální“ přístup. Podaří se v dnešní společnosti pod slovem „normální“ přijmout přístup integrační? u mladší generace záleží na výchově. Ale u starší generace se to SAMO nezmění. Má naše společnost plán, jak proměnit v běžném životě lidí uzavřenost vůči zdravotně postiženým v otevřenost? Věřím, že dětem, které prošly úspěšnou individuální integrací na základní škole, bude umožněno svobodně studovat i na vyšších stupních našich škol a jednoho dne budou rovnoprávními občany našeho státu i v možnosti svobodného výběru svého pracovního uplatnění, zakládání rodin a příležitosti prožít důstojný a plnohodnotný život po všech stránkách.

3. Termín osobní a pedagogický asistent

Soudobá školská reforma přinesla do školského systému v České republice mnoho změn. Jednou ze změn jsou integrační procesy a snaha o začleňování

žáků se specifickými výukovými potřebami v co největší míře do běžných tříd základních škol. „Nejvýznamnější koncepční změnou, k níž naše školství dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením přestalo být doménou speciálního školství...“ (8, str. 7) Tyto změny s sebou přinesly nutnost vytvoření nové pedagogické profese, asistenta pedagoga, která zajišťuje nezbytnou personální službu. Podle Michalíkova výzkumu z roku 2005 (1): využívalo asistenta 44,8% dotázaných při individuální integraci žáků s tělesným postižením, 56,8% u dětí s mentálním postižením, u zrakového postižení využilo služeb asistenta 19,6% dotazovaných, u sluchového postižení 5,9%, u řečového postižení 10% dotazovaných a při individuální integraci žáků s kombinovaným postižením byl asistent využit ve 49,8% dotazovaných respondentů.

Kapitola má za cíl zformulovat všechny aspekty nové pedagogické profese. Ačkoli je legislativně uzákoněna a v praxi realizována již více jak 4 roky, není mnoho materiálů, které by poskytovali teoretické i praktické ucelené informace o nové službě z oblasti speciálního školství. Nejucelenějším a téměř jediným informačním zdrojem, kromě naší legislativy, je malá jednatřicetistránková brožura autorek Marty Teplé a Hany Šmejkalové s názvem „Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.“ (dále jen 8) Tuto brožuru vydal Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR a je možné ji volně stáhnout ze stránek Ministerstva školství a tělovýchovy. Následující podkapitoly čerpají ze zákonů a vyhlášek a zmíněné brožury jako z téměř jediného zdroje informací. Jediným zdrojem konfrontace této publikace je vlastní zkušenost asistenční praxe.

Do roku 1997 působil ve třídách vždy jen jeden učitel, a to i ve třídách, kde se vzdělávali také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Možnost působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě umožnila Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Byli to především pracovníci civilní služby, kteří působili jako asistenti

pedagoga nebo osobní asistenti. Tyto dvě pozice byly v minulosti velmi spjaté a provázané, rozpory v náplních práce a jejich kompetencích jsou formulovány v kapitole 3.2. Pedagogický a osobní asistent. Zákon také znal funkci romského asistenta, který působil ve třídách se sociálně znevýhodněnými žáky z romské minority.

3.1. Vývoj profese pedagogického asistenta

Nový školský zákon v roce 2004 překonává zavedenou praxi. Byla „...ustanovena možnost další personální podpory při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v podobě souběhu tří pedagogických pracovníků (z nichž nejméně jeden je asistentem pedagoga) ve třídě, kde jsou vzděláváni žáci s těžkým zdravotním postižením.“ (8, str. 7,8)

Dokumenty a legislativní předpisy, které zajišťují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně podpůrné asistenční služby: (obsahy dokumentů jsou zkráceny, celkové znění kapitoly Legislativní zabezpečení funkce asistenta pedagoga v rezortu MŠMT je v Příloze č.1)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

§ 2 odst. 2. Přímo pedagogickou činnost vykonává:

f) asistent pedagoga.

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

§ 16 odst. 9

Ředitel školy se souhlasem krajského úřadu může zřídit funkci asistenta pedagoga. v případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

3.2. Pedagogický a osobní asistent

Role pedagogického a osobního asistenta se často v praxi překrývala. Protože nebylo jasně stanoveno, co je náplní práce té které asistence, byly také dohady,

ze kterých rezortů budou sporné práce financovány. Sporné byly především úkony dopomoci v sebeobsluze během vyučování a jiné pomocné práce. Podle jednání ze dne 29.7.2004 mezi Odborem sociálních služeb MPSV a Odborem speciálního vzdělávání a institucionální výchovy MŠMT, jehož závěry byly zveřejněny na stránkách Ministerstva práce a sociálních věcí (<http://www.mpsv.cz/cs/1084>), bylo dohodnuto takto:(9)

3.2.1. Specifikace asistenta pedagoga

- Pracovní náplň:
 - zprostředkovávat výchovnou a vzdělávací činnost dětem se speciálními vzdělávacími potřebami
 - pomáhat dětem s těžším zdravotním postižením se sebeobsluhou v době vyučování, na základě pokynů pedagogického pracovníka (MŠMT zváží formulaci do náplně jeho práce)
- zařazen do Katalogu prací (NV č.469/2002 Sb.)
- předpoklady pro výkon jeho činnosti jsou v návrhu zákona o pedagogických pracovnících (§ 20)
- ve vládním návrhu nového školského zákona není nárok na asistenta pedagoga deklaratorní (připomínka MPSV k §16 akceptována MŠMT)
- akreditované vzdělávací kurzy pořádají PC (Pedagogická centra) a NNO

3.2.2. Specifikace osobního asistenta

- Pracovní náplň:
 - doprovod dítěte do školy nebo školského zařízení před počátkem vyučování
 - vyzvednutí dítěte ze školy nebo školského zařízení po skončení vyučování
 - další podpůrné činnosti nasmlouvané zákonnými zástupci žáka
- osobní asistenci podle Katalogu prací (NV č.469/2002 Sb.) provádí pracovník sociální péče

- osobní asistence je druhem sociální služby v návrhu zákona o sociálních službách
- asistenci poskytují nestátní neziskové subjekty, kterým je MPSV poskytována dotace na provoz
- akreditované vzdělávací kurzy pořádají NNO opatření.

„Asistence během školního procesu spadá do kompetencí MŠMT, za asistenci mimo budovu školy odpovídá resort MPSV.“⁽⁹⁾

Asistent pedagoga vykonává činnosti, které dětem se speciálními vzdělávacími potřebami umožňují účastnit se vzdělávacího procesu ve škole nebo školském zařízení. v případě zvýšené potřeby zajištění sebeobslužných a doprovodných činností během školní docházky těchto dětí, je na zvážení ředitele školy, zda bude situaci řešit i pomocí osobního asistenta. Ředitel školy může uzavřít s nestátní neziskovou organizací smlouvu o poskytování sociální služby osobní asistence.

3.3. Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je *„novou podpůrnou personální službou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při vzdělávání.“* (8, str. 17) Nejedná se o druhého učitele ve třídě, ani jeho konkurenci. Asistent pedagoga je ve třídě za účelem pomoci jednomu žáku nebo skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, aby kompenzoval jejich znevýhodnění a zajistil jejich kvalitní vzdělávání. Následující podkapitoly formulují službu asistenta pedagoga v jednotlivých oblastech: náplň práce, postup při zřizování této služby, odborná kvalifikace, metodické vedení asistenta, personální zdroje pro službu osobního asistenta a úskalí ve funkci asistenta.

3.3.1. Náplň práce asistenta pedagoga

Brožura základních informací uvádí: *„hlavní činnosti asistenta pedagoga:*

- *individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí*

- *individuální pomoc žákům při zprostředkování učební látky*
- *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti*
- *pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou*
- *pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka“ (8, str. 18)*

O pedagogickém pracovním úvazku rozhoduje ředitel školy. Rozhodnutí závisí na náročnosti vykonávané přímé pedagogické činnosti asistenta a obtížnosti přípravy na vyučování. Rozpětí je podle Nařízení vlády č. 75/2005Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, 20 - 40 hodin týdně.(8, str. 15)

Pracovní úvazek v sobě může, ale nemusí obsahovat kromě přímé pedagogické činnosti také činnost přípravnou a související, podle náročnosti asistenční pomoci. „Zařazení do patřičné platové třídy se uskutečňuje na základě nejnáročnějších požadovaných činností a jeho odborné kvalifikace ve smyslu Nařízení vlády č. 469/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů, Katalog prací č. 2.16.5. ASISTENT PEDAGOGA (str. 37.380), 4... 8. platová třída.“(8, str. 18)

Ze své praxe velmi kladně hodnotím formulaci pěti bodů náplně práce asistenta pedagoga. Body nejsou řazeny hierarchicky, každý z nich má stejnou důležitost. Obecně a přitom velmi přesně formulují práci asistenta, bez ohledu na to, jakému žákovi bude pomáhat. Tyto body platí pro žáky se všemi druhy zdravotního postižení a přitom jednoznačně vedou k pomoci danému žákovi se speciálními výukovými potřebami. Nenašla jsem ve své praxi nic, co bych k těmto bodům mohla doplnit.

3.3.2. Postup při zřízení funkce asistenta pedagoga

Zřízení funkce asistenta pedagoga je možné pouze se souhlasem krajského úřadu. „Důvodem nezbytnosti souhlasu krajského úřadu je zejména zvýšená finanční náročnost uvedených opatření.“ (8, str. 16) u škol zřízených krajem nebo obcí se finanční prostředky čerpají ze státního rozpočtu. Školy zřízené ministerstvem

nebo registrovanými církvemi žádají o souhlas pouze Ministerstvo školství a tělovýchovy.

„Školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologické poradny (PPP), především však Speciálně pedagogická centra (SPC) mají při zajišťování podpůrných služeb asistenta pedagoga zásadní význam. Jejich úloha spočívá v doporučení služby asistenta pedagoga vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám dítěte...” (8, str. 20)

Financování funkce asistenta pedagoga probíhá podle základních informací (8, str.13,14) normativně – krajskými normativy, které lze v případě potřeby dofinancovat mimonormativně z vytvořené rezervy.

Financování probíhá pomocí základní částky – závisí na stupni vzdělávání žáka (MŠ, ZŠ...) - a příplatku – závisí na druhu postižení žáka (mentální, zrakové, sluchové, tělesné...) - a způsobu integrace (individuální, skupinová). Stanovení výše částky je plně na krajském úřadu, ten je omezen jen celkovým objemem přidělených finančních prostředků. Školská zařízení zřizována obcemi a kraji podávají na krajské úřady žádost. u škol církevních a soukromých stanovuje výši normativů MŠMT.

3.3.3. Odborná kvalifikace asistenta pedagoga

Odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a Vyhláška č. 317/2005 Sb.

Asistent pedagoga by měl mít pedagogické vzdělání. Jeho dosažená úroveň je různá, podle náročnosti funkce asistenta: (podle 8., 12)

- vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd
- vyšší odborné vzdělání zaměřené na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiky
- střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů
- střední vzdělání s výučním listem a studium pedagogiky

- základní vzdělání a absolvovaný akreditovaný vzdělávací program pro asistenty pedagoga

„Studium pedagogiky podle § 22 odst. 1 písm. b) Zákona 563/2004 sb. a § 3 Vyhlášky č. 317/2005 Sb.:

§ 22

- 1) *Studiem pedagogiky se rozumí vzdělání získané studiem v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízeními dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*
- 2) *pro vychovatele, pedagoga volného času a **asistenta pedagoga** v rozsahu nejméně 80 hodin s obsahovým zaměřením na pedagogiku a psychologii.*

Studium pro asistenty pedagoga podle § 20 odst. e) Zákona 563/2004 sb. a § 4 Vyhlášky č. 317/2005 Sb., tzn. studium pro asistenty pedagoga s dosaženým základním vzděláním:

§ 4

- 1) *Studiem pro asistenty pedagoga [§ 20 písm. e) Zákona č. 563/2004 Sb.] získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace.*
- 2) *Studium se uskutečňuje v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin.*

Studium se ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.“ (8, str. 12,13)

Ze své asistentské praxe bych v tomto bodě podotkla, že studium pedagogických a psychologických věd je jistě podnětné a velmi důležité, ale v praxi jsem daleko více uplatnila **dovednosti prakticky použitelné**: sebekontrola v zátěžových situacích, dovednost zdravé sociální komunikace, psychoterapeutické kurzy. z teoretických znalostí jsem ocenila znalosti

speciální pedagogiky, dovednost zdravé komunikace a praktické pomoci handicapovaným spoluobčanům, znalosti v oblasti logopedie a především zasvěcení a pečlivé prostudování druhu postižení, kterým byl svěřený chlapec znevýhodněn. Za velmi důležité považuji **psychické vlastnosti a osobnostní vyzrálост asistenta**, která ale nejde žádným způsobem teoreticky nastudovat. Jde především o kvalitu osobnosti asistenta. Tyto dispozice jsou podle mých zkušeností základním stavebním kamenem úspěchu procesu asistence a **limitují úspěch celé integrace**. Jejich důležitost bude podrobněji zpracována v praktické části této diplomové práce.

Mějme na mysli, že asistent pedagoga je sice pod vedením třídního učitele, ale mohou nastat nepředvídané situace, ve kterých asistent musí prokázat svou samostatnost v jejich řešení. Mnohokrát ve své několikaleté praxi jsem si dělala plány, jak určitá výuka proběhne, byl připraven alternativní výklad látky, speciální pomůcky i postup a vše naprosto selhalo. Důvody selhání nebyly při pozdější konzultaci nikomu známy. Nedovedli je ozřejmit specialisté v SPC, nevěděli je rodiče, třídní učitel, nikdo. Bylo jen zřejmé, že: „Tudy cesta nepovede.“ v těchto situacích, uprostřed vyučovací hodiny, již není prostor pro zásah ze strany vyučujícího učitele, který zodpovídá nejen za výuku integrovaného žáka, ale také za výuku všech dětí ve třídě. Je tedy na asistentovi pedagoga, aby zachoval klid a vymyslel náhradní plán. To je velmi psychicky náročné pro všechny zúčastněné strany. **Asistent pedagoga** hraje v těchto chvílích roli, na které závisí **úspěšné proběhnutí**, nebo naproste **selhání vyučovací hodiny**. Ke zvládnutí této role nestačí sebevětší teoretická základna, je třeba disponovat určitou psychickou výbavou, uměním sebekontroly, zdravou komunikací a flexibilním jednáním, které vede ku prospěchu žáka. Tyto zkušenosti mě vedou k vyzdvížení důležitosti kapitol 3.3.4. *Metodické vedení asistenta pedagoga*, 3.3.5. *Personální zdroje pro službu osobního asistenta* a 3.3.6. *Úskalí ve funkci asistenta pedagoga*, které následují.

3.3.4. Metodické vedení asistenta pedagoga

Podle Teplé a Šmejkalové „asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga – třídního učitele nebo učitele odborných předmětů, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání“ (8, str. 17)

Metodické vedení osobnímu asistentovi zprostředkovávají: (8, str. 22)

- zkušení pracovníci školy – ředitel, třídní učitel, učitelé odborných předmětů a výchov, vychovatel školní družiny a školního klubu, výchovný poradce...
- odborníci školského poradenského zařízení (PPP, SPC) – speciální pedagogové

Ze své praxe bych doplnila další zdroje metodického vedení:

- rodiče dítěte – znají dítě nejlépe, to je důležité především v prvních letech školní docházky, kdy se žák teprve adaptuje na školní prostředí, rodiče mohou sdělit specifika v jeho chování, odlišnosti v komunikaci a zaběhnuté zvyky. Je třeba se těmto odlišnostem přizpůsobit. Proto je velmi důležitá úzká spolupráce s rodinou integrovaného žáka.
- odborný lékař nebo specialista, který o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pečuje – tento zdroj metodického vedení je dostupný jen v případě, že funguje spolupráce s rodinou a zákonní zástupci dítěte tento kontakt dovolí a zprostředkují. Odborný lékař může zasvětit asistenta pedagoga do diagnózy dítěte a objasnit mu, jaký vliv bude mít toto zdravotní postižení nebo znevýhodnění pro vzdělávání, případně proces socializace či jiné aspekty školní docházky. v případě mé praxe asistenta byl odborníkem klinický logoped, může to být dětský lékař, neurolog, psychiatr, ortoped, fyzioterapeut...

„Metodická podpora je zaměřena na úspěšné zvládnutí jeho povinností ve vztahu k dítěti,..., k jeho zákonným zástupcům a k týmu spolupracovníků.“ (8, str. 22)

Oblasti možné metodické podpory: (8, str. 22)

- *organizace vzdělávání ve škole – školní rok, orientace v RVP, obsahu jednotlivých předmětů*
- *specifika a potřeby žáků se zdravotním postižením*
 - *individuální možnosti a schopnosti žáka*
 - *tvorba, realizace a hodnocení IVP*
 - *denní režim*
 - *psychohygienické zásady vyučování*
 - *vhodné formy podpory žáka*
 - *využití metodických materiálů*
 - *didaktických pomůcek*
 - *kompensačních pomůcek*
 - *speciální přístupy a metody práce*
 - *přiměřené hodnocení žáka*
 - *vhodné formy spolupráce s rodinou žáka*

Ze své praxe bych v oblasti metodické podpory zdůraznila oblast **zdravé sociální komunikace, respektování** vlastního rytmu práce žáka, **ohled** na velké výkyvy ve výkonnosti a častou unavitelnost žáka. Nejnáročnějšími situacemi jsou náhlé nepředvídatelné změny v procesu práce, které znemožní naplnění stanovených plánů a cílů hodiny. Zde je důležitá především **psychologická podpora** – pomoci **zachovat klid** a rychle vymyslet a realizovat alternativní plán. Záměrně jsem zvýraznila slova, která považuji za nejdůležitější. Práce pedagogického asistenta je především služba, pomoc člověka druhému člověku. Aby ten, kterému pomáháme, zůstal svébytnou osobností se svou jedinečnou hodnotou, měl by pedagogický asistent být velmi citlivý v realizaci své pomoci. Opět chci zdůraznit, že teoretické znalosti jsou velmi důležité, ale

bez citlivého přístupu pedagogického asistenta jako zdravé osobnosti mohou být sice teoreticky správné, ale necitlivě provedené. Důsledkem může být narůstající nesoulad mezi žákem a jeho asistentem, v případě poddajnosti žáka – jeho spolupráce a ochota vyhovět za cenu osobního nepohodlí nebo vytvoření negativních postojů ke vzdělávání. Pro metodické vedení v oblasti osobnostního růstu pedagogického asistenta musí spolupracovat celý zúčastněný tým pedagogů (nejdůležitější je třídní učitel), speciálních pedagogů i rodičů v otevřené komunikaci. Důležitá je zpětná vazba pro asistenta ode všech zúčastněných, včetně žáka a jeho rodičů a především akceptace této zpětné vazby. Velmi důležité je již při výběru osoby pro výkon asistence dát důraz na **ochotu k osobnostnímu růstu** a možné proměně postojů. Není zde prostor pro rutinní práci. Základním cílem asistenční služby je pomáhat způsobem, který vyhovuje žákovi, nikoli pedagogickému asistentu.

3.3.5. Personální zdroje pro službu osobního asistenta

Ředitelé škol postupují při obsazení místa asistenta pedagoga obvyklým způsobem:

- spolupráce s OŠ KÚ
- spolupráce s úřadem práce
- inzerce
- vyhlášení interního konkurzu
- kontakty na pedagogy – aktivní důchodce, studenty
- využití stávajících zaměstnanců školy – vychovatelů nebo využívá alternativních možností: (8, str. 23)
- spolupráce s nevládními neziskovými organizacemi
- spolupráce s orgány péče o dítě
- spolupráce s lékaři-pediatry

- spolupráce se zákonnými zástupci žáka
- využití funkce „bezpečnostního pracovníka“ a „pracovníka sociální péče“

Do této kapitoly patří jistě kritéria pro výběr správné osoby z řad uchazečů. Jedno kritérium bylo již citováno z oficiální příručky paní Teplé a Šmejkalové: vzdělání a kvalifikace

Kritéria reflektovaná vlastní praxí:

nejsou snadno zjistitelná, ale je velmi důležité je zjistit. Pokud uchazeče osobně neznáme po delší dobu, je třeba použít neformálního rozhovoru. k jednotlivým poznatkům pomohou návodné otázky na řešení různých fiktivních situací a reflexi vlastních postojů uchazeče. Doporučuji, aby při tomto rozhovoru byly i zákonní zástupci žáka a mohli se aktivně podílet na výběru asistenta. Předěje se tak možným pozdějším rozkolům mezi asistentem, školou a rodiči.

- osobnostní předpoklady: ochota pomáhat, přizpůsobit se potřebám dítěte; ochota učit se nové věci, nepodléhat stresovým situacím, být optimista, kladný vztah k dětem, rozvinuté sociální citění, přirozená autorita
- komunikační předpoklady: s dítětem komunikovat citlivě, ale i adekvátně situaci, umět motivovat a nadchnout, umět si zachovat nestranný postoj mezi zástupci školy a zákonnými zástupci dítěte, v případě napětí umět propojit komunikaci
- rozhodnutí uchazeče, že o tuto práci opravdu stojí a je tím, co chce dělat: pomocí může být otázka: „Jak popíšete Vaše ideální zaměstnání?“

3.3.6. Úskalí ve funkci asistenta pedagoga

Organizační úskalí při zavádění nové funkce asistenta pedagoga – tvořeno z praxe škol: (podle 8, str. 23, 24)

- „nezkušenosti s obsazováním týmu souběžně působících pedagogů (3 i více) v jedné třídě,
- nestanovené nebo nejasně stanovené kompetence souběžně působících pracovníků v jedné třídě,
- nejasně stanovené a vymezené činnosti asistenta pedagoga,
- absence metodické podpory asistenta pedagoga,
- nesystémová obsazování míst asistenta pedagoga (nedostatek zájemců x množství uchazečů vybíraných „interním konkurzem“),
- absence databáze zájemců o funkci asistenta pedagoga,
- nevhodné využití asistenta pedagoga ze strany rodiny žáka,
- nevyužívání funkce „pracovníka sociální péče“ (viz MŠMT č.j. 22 480/2006-14 Právní výklady č. 3/2006),
- nevyužívání funkce „bezpečnostního pracovníka“,
- problém zajištění podpůrných asistenčních služeb (přípravný stupeň ZŠ speciální)
- nebezpečí zneužívání podpůrných asistenčních služeb tam, kde dětské schopnosti stačí; racionálně omezovat „módně pojímanou záležitost integrace s asistentem“ vzhledem k věku a speciálním vzdělávacím potřebám dětí.“

Úskalí spojená s praktickým působením asistenta pedagoga: (zdrojem je sebereflexe a rozhovor se zákonnými zástupci chlapce s vývojovou dysfázií o působení dalších asistentů)

- asistent pedagoga je příliš dominantní, přebírá pozornost žáků
- problémy ve spolupráci mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem
- problémy ve spolupráci mezi asistentem pedagoga a zákonnými zástupci dítěte

- problémy ve spolupráci mezi asistentem pedagoga a žákem
- asistent pedagoga nedává prostor žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami k samostatnosti v oblastech, kde je soběstačný
- asistent pedagoga neposkytuje dostatečnou pomoc žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami v oblastech, kde je na jeho pomoci závislý
- asistent pedagoga nepoužívá kompenzační pomůcky a nerespektuje individuální vzdělávací plán
- „ponorková nemoc“ - při dlouhodobé úzké spolupráci asistenta pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami může vzniknout averze na určité typické chování – jak žáka vůči asistentovi, tak asistenta vůči žákovi
- neadekvátní komunikace asistenta – křik, rozčilování, osočování, ponižování před ostatními dětmi
- nezasvěcenost asistenta do problému konkrétního zdravotního postižení svěřeného dítěte, v jehož důsledku je jeho pomoc nefunkční, někdy může i dítě ještě více znevýhodňovat
- přílišná benevolence k chování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – bez vedení a autority – pramenilo z litování žáka

3.4. Funkce osobního asistenta

„Jedná se o sociální službu zajišťovanou v rámci MPSV.“ (8, str. 19) Na rozdíl od pedagogického asistenta není osobní asistent pedagogickým pracovníkem, ačkoli ve škole působit může, vyžaduje-li to stav integrovaného dítěte se zdravotním postižením. Osobní asistent působí ve třídě se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka, ale není zaměstnancem školy. Také záleží na posouzení potřeb integrovaného dítěte se speciálními výukovými potřebami. To provádí některé z poradenských zařízení (SPC nebo PPP), které v první řadě

žáka vyšetřilo a na základě zjištění podává doporučení školskému zařízení o tom, za jakých podmínek by měla integrace proběhnout.

Podle Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ze dne 14. 3. 2006 **§ 38 odst.**

1 a odst. 2: je osobní asistence

- terénní služba
- poskytuje se osobám se sníženou pohyblivostí z různých důvodů
- služba je poskytována bez časového omezení
- poskytuje se v přirozeném sociálním prostředí osob
- jsou to zejména tyto činnosti:
 - pomoc při běžných úkonech péče o vlastní osobu
 - při osobní hygieně
 - při zajištění stravy
 - při chodu domácnosti
 - výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti
 - zprostředkování kontaktu se společenským prostředím
 - při uplatnění práv, zájmů a při obstarávání osobních záležitostí

Při školní integraci žáka se zdravotním postižením využívají zákonní zástupci dítěte osobní asistenci především pro zajištění dopravy do a ze školy, pro pomoc při převlékání, oblékání a přezouvání. „*Služby osobní asistence vykonává i pracovník sociální péče ...přehled prací a zařazení do platových tříd je uveden v Katalogu prací č. 2.8.1.(str. 209)*“ (8, str. 20)

Tolik zpracované informace z různých zdrojů, především z malé publikace Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.

4. Ontogenetický vývoj řeči

Vysvětleme si nejdříve základní: pojmy jazyk a řeč. Lingvistika udává mnoho definic pro termín „jazyk“. Například Erhart definuje jazyk jako systém znaků,

který slouží k dorozumívání v určitém etnickém společenství. Právě díky stanoveným znakům je možné komunikovat jakékoli sdělení. ⁽³⁰⁾ Přibližme si více zmiňovaný systém znaků. Kudochoh definuje: „*Jazyk je jednotný celek, systém. Systém jazyka je vnitřní organizace jeho jednotek a částí.*“ ^(31, s. 26) Stejný autor dále doplňuje, že jazykový systém není jen to, co v něm reálně existuje, ale i to, co je v jazyce, v jeho normě a řečových projevech možné. ⁽³¹⁾

Řeč je definována jako obecně lidská schopnost přenášení informací (sdělení) pomocí jazyka. Je to akt, při kterém se přenáší informace od mluvčího k naslouchajícímu. Jde o fyziologicko-akustický proces, do kterého jsou zapojeny funkce CNS, funkce mluvidel, sluch, zvukové vlnění atd. ⁽³⁰⁾

Jestliže hovoříme o ontogenetickém vývoji řeči, máme na mysli nejen samotnou řeč, ale i předřečová stadia, která jí předcházejí. Je na místě mluvit i o teorii, která nám objasní, jak nabýváme schopnosti naučit se jazyku a dovednosti jej aktivně používat k dorozumívání. Také budeme hovořit o vztahu myšlení a řeči.

4.1. Osvojování jazyka

Schopnost užívat jazyk a rozumět mu je specificky lidská vlastnost. Jak je vůbec možné, že si člověk osvojí tuto schopnost? Co mu umožňuje v tak relativně krátké době zvládnout náročný jazykový systém jeho mateřského jazyka a dokonce jej umět vhodně používat?

Vývojová psycholingvistika nám tyto otázky objasní. Zabývá se také řadou dalších otázek, jako je zpracování informací, procesy porozumění, učení a zapamatování, struktura a typy paměti a zvládání cizího jazyka. Další hraniční disciplíny jsou např. bilingvismus, teorie řečové činnosti, textová lingvistika, paralingvistické prostředky doprovázející řeč apod. ⁽¹⁷⁾

Existují dvě základní otázky, které si klademe k osvojování řeči dítětem:

- Zda-li si jazyk osvojujeme výhradně učením
- Jde-li o vrozený mechanismus

První z teorií obhajují empiristé a behavioristé, druhou zastávají nativisté a generativisté.

Behavioristé tvrdili, že „...osvojování jazyka je vytváření soustavy návyků řečového chování“. (18., s. 94) v 60. letech své tvrzení přehodnotili a byl uznán vliv vrozených předpokladů. v současnosti se vývojová psycholingvistika již od behaviorismu odklonila.

Nativismus je v současné psycholingvistice stále platný. Podle Nebeské se rozděluje do dvou základních směrů:

- První se opírá o biologické základy jazyka a vylučuje vliv prostředí na vývoj řeči dítěte. Názor opírají o tezi, že dítě začíná mluvit dříve, než potřebuje, proto se přiklání k teorii vnitřního mechanismu, který spouští a řídí rozvoj řeči. Nebeská uvádí i stanovisko, které přirovnává vývoj dětské řeči k růstu orgánu. (18)

- Druhý směr zahrnuje směry, které nevylučují vliv prostředí a zvláště rodičů na rozvoj dětské řeči.

Současná psycholingvistika soudí, že součástí kognitivního vývoje dítěte je i vývoj jeho řeči. Podmínkami kognitivního vývoje „...jsou jak vrozené mentální předpoklady, tak přiměřená stimulace prostředím“. (18., s. 96)

4.2. Řeč a myšlení

Vygotskij (19) uvádí, že vývoj myšlení a řeči probíhá do určitého okamžiku odděleně, ale kolem dvou let věku dítěte se tyto dvě vývojové linie, myšlení a řeč, scházejí. Důsledkem jsou takové formy chování, které jsou charakteristické pouze pro člověka. Dítě právě v tomto okamžiku objevuje skutečnost, že „...každá věc má své jméno“. (19., s. 106)

Řeč se stává intelektuální a myšlení získává charakter řeči. Dítě si osvojuje první slova, předměty, lidi, přání nebo činnosti. Zná jen tolik slov, kolik slyší od druhých lidí. Najednou se slovní zásoba rychle rozšiřuje v důsledku dětských otázek, jak se různé věci nazývají. Je to zlom, dítě má vlastní potřebu získávat

informace. Slovy Vygotského „...aktivně se snaží ovládnout znak, náležející předmětu, znak, který slouží pojmenování a sdělování“.(tamtéž, s. 107)

Závěry:

1. v ontogenezi jedince objevujeme odlišné kořeny vývoje myšlení a řeči.
2. Ve vývoji řeči dítěte existuje tzv. „předintelektuální stadium“, ve vývoji myšlení „předřečové stadium“.
3. Jistou dobu probíhají oba vývoje nezávisle na sobě.
4. v určitém bodě se linie protnou a nastává verbalizace myšlení a intelektualizace řeči.(tamtéž, s. 107)

Vygotskij přisuzuje velký význam pro vývoj myšlení takzvané vnitřní řeči. Nemyslí si, že by mezistupněm mezi vnější a vnitřní řečí byl šepot.

Uvádí rozdíly obou procesů (vnitřní a vnější řeči):

1. ve funkci: vnitřní řeč - individuální využití, vnější - sociální využití
2. ve struktuře: vnitřní řeč má změny v řečovém procesu (zkreslení v důsledku zkratk, krátkých spojení)

Vygotskij jako přechod mezi vnitřní a vnější řečí vidí Piagetovu „egocentrickou dětskou řeč“, kdy jde o řeč hlasitou, ale podle funkce je to řeč vnitřní. Dítě ji neužívá pro sociální interakci. Egocentrická řeč má funkci expresivní, doprovází aktivitu dítěte, stává se prostředkem myšlení. Intelektualizuje, zaměstnává rozum při prvotních účelových činnostech a začíná být prostředkem formování plánů a zaměření dítěte na složitější činnosti. Dítě se učí rozlišovat, chápat obsah slov, rody, čas atd. (tamtéž)

Piaget uvádí ve shodě s psychology tvrzení, že inteligence existuje již před řečí. Jde o tzv. praktickou inteligenci - jejím cílem je úspěch, nikoli pravda. Pracuje na základě časoprostorových a příčinných struktur. A protože zde chybí symbolická funkce (řeč), konstrukce vycházejí z vjemů a pohybů bez vlivu myšlení a představ. (20)

Podle Piageta (21) je nápodoba základem učení se jazyku. Dítě si řeč nevytváří samo (na rozdíl od ostatních forem sémiotického jednání). Termín sémiotická

funkce znamená užívání rozdílných označujících elementů, které se vztahují k elementům právě nevnímaným i vnímaným. Sémiotická funkce užívá dva druhy nástrojů:

symbols - jsou podobné tomu, co označují a člověk si je může vytvářet sám
znaky - jsou konvenční

Počátek dětské mluvy je přibližně ve stejné době, jako začátek užívání další formy sémiotického myšlení (oddálená nápodoba, symbolická hra a obrazná představa, kresba, řeč). (tamtéž)

Dítě se učí soustavě kolektivních znaků, tj. řeči, a vytváří si symboly, tj. soustavu individuálních označujících prostředků. Tato symbolická funkce dovoluje představit si skutečnost skrze označující elementy rozdílné od věcí označovaných. Proč si dítě osvojuje řeč a současně si vytváří symbol? Piaget to vysvětluje tím, že užívání symbolů a znaků se zakládá právě na schopnosti představovat si něco prostřednictvím jiného a tato schopnost je v senzorimotorickém chování neznámá.

Symbolická funkce zahrnuje:

- představovou nápodobu
- symbolickou hru
- názornou představivost
- slovní myšlení (21)

Období vývoje myšlení:

- o prvním období vývoje myšlení hovoříme od nástupu řeči (rok a půl až dva roky) do 4 let věku dítěte. Je to období symbolického a předpojmového myšlení. Objevuje se s nástupem symbolické funkce. Pro toto období jsou charakteristické předpojmy nebo participace.

Dítě spojuje předpojmy s prvními slovními znaky, které užívá. Tato schémata nejsou ani obecná ani individuální. 2-3 leté dítě nerozlišuje v řeči slimáka ani slimáky (neví, jestli jde o jediné individuum nebo třídu odlišných jedinců), neumí v řeči užívat obecné třídy - nerozlišuje mezi „všichni“ a „někteří“, ale má

utvořen obrysový pojem jednotlivého předmětu z oblasti jemu blízké prostorově i časově.

- Od 4 do 7-8 let se v návaznosti na předchozí stupně myšlení vytváří myšlení názorné, jehož rozčlánkování vede k začátkům operace.

- Od 7-8 do 11-12 let se utvářejí konkrétní operace, tj. „...operační grupování myšlení týkající se předmětů, s nimiž se dá manipulovat nebo které si lze názorně představit“. (21., s.106)

Od 11-12 let a během adolescence se vytváří myšlení formální. (21)

4.3. Předřečový vývoj

Která období předcházejí samotnému řečovému vývoji? Mají vliv na formování hlasu dítěte i na rozvoj schopnosti ovládat aktivně mluvidla?

Měli bychom vědět, že i aktivity, které zdánlivě s řečí nesouvisejí, jako je sání, cumlání, žvýkání, polykání, mají podíl na vývoji řeči.

4.3.1. Období křiku

Křik je prvním hlasovým projevem dítěte. Dítě se jím projeví zpravidla hned po příchodu na svět. Zpočátku jej označujeme jako křik reflexní. (22) Můžeme jej pokládat za průpravu k užívání hlasu při řeči. Má s řečí společnou podobu dýchání - krátký vdech, dlouhý výdech. Vzniká bez aktivního podílení mluvidel. (23)

Lechta uvádí Sedláčkovou, která zjistila, že výška hlasu různých novorozenců se pohybuje ve velmi širokém rozmezí - až pět oktáv. Nejčastější je ale frekvence komorního „a“ - kolem 435 Hz. Novorozenecký křik má typické zabarvení, a pokud bychom hovořili o tom, které „hlásky“ se při něm objevují, pak jsou nejbližší podobné *a* a otevřenému *e*. (18) Křik má měkký hlasový začátek a až po několika týdnech (kolem 6. týdne) prochází přeměnou - objevuje se tvrdý hlasový začátek, který určuje nelibost nebo bolest. (24)

Krahulcová (22) jej označuje jako křik emocionální. Lechta mluví o tom, že dítě začíná křiku využívat k „volání“ nebo „přivolávání“ dospělých. Dále se

zmiňuje o tom, že někteří autoři nazývají tyto hlasové projevy jako období „broukání“. (25)

4.3.2. Období pudového žvatlání

Přechod od broukání ke „žvatlání“ je zpočátku málo nápadný, děje se tak kolem 3. měsíce věku dítěte. První projevy dítěte „... *svými mluvními orgány koná opakované pohyby jako při sání nebo při přijímání potravy a zároveň tak vydává hlas*“ (24, s. 60) nazýváme tzv. pudovým žvatláním. Tak vznikají tzv. zvučky, prefonémy - termín užil již Čáda v práci Studium řeči dětské II. z roku 1908 (25). Zvučky nejsou srovnatelné s hláskami, jaké tvoří dospělý člověk. Vznikají náhodně a za jiných okolností. Novorozenec má jiný poměr mezi rezonančními dutinami, stavba a podoba jejich hrtanu se liší od dospělého. Zajímavé ovšem je, že se vyskytují u dětí všech národností, stejně jako u dětí neslyšících. Po stránce artikulační není na dětském žvatlání znatelný vliv mateřského jazyka, ovšem po stránce intonační se již prefonémy mateřskému jazyku začínají podobat. (25) Základem prefonému je „samohláskový element“, podobá se „a“ nebo otevřenému „e“ [stejně jako při křiku, pravděpodobně kvůli snadnosti „artikulace“ obou hlásek]. Ze „souhlásek“ se nejčastěji vyskytují labiály (přibližováním a oddalováním rtů) a hrdelní zvuky (dítě leží a nepevné artikulační svaly mírně klesají do hrtanu nebo také vzduchový proud rozráží sliny, které se nahromadily nad jícnem). (24)

Objevují se také zvuky ražené, třené, sykoty, mlaskoty aj. Podle Seemana (23) si zde dítě „nacvičuje“ tzv. „pohybové prototypy“ pro pozdější řeč.

Podle Lechty dítě žvatláním vyprovokuje okolí ke komunikaci. (25)

Sovák hovoří o tzv. artikulačních okruzích, které vysvětluje rozvíjením nervové činnosti dítěte. v období žvatlání pudového je zapojen primární artikulační okruh. Všechny pohyby rtů, jazyka, hltanu, hlasivek atd. jsou zpětně zaznamenávány v korovém centru pro tzv. propiocepci - vnímání pohybu svalů. z tohoto centra vzruch putuje do motorického centra a odtud k orgánům,

které vykonávají pohyb. Pohyby, které byly již jednou vykonány, jsou tedy zaznamenány v proprioceptivním centru a mohou být řízeně opakovány. Propojením centra propriocepce, motorického centra a dostředivých a odstředivých drah je uzavřen primární artikulační okruh. (7)

Pudové žvatlání se objevuje i u dětí neslyšících, teorie artikulačních okruhů nám to objasňuje. Primárního artikulačního okruhu se neúčastní sluchová zpětná vazba, která nastoupí až v okruhu sekundárním [viz. níže] (25)

4.3.3. Období napodobovacího žvatlání

V období okolo 6. - 8. měsíce si dítě začíná uvědomovat a napodobovat zvuky, které vytváří samo i druzí, jednak kinesteticky [první artikulační okruh], jednak sluchem. (24) Nyní vývojově nastupuje druhý artikulační okruh, dítě vydává zvuky (prefonémy) a při tom se slyší. Zvuk přichází do korové auditivní oblasti. Vnímá i pohyb mluvidel, který vykonalo při tvorbě zvuky. Pohyb se zaznamenává v proprioceptivním centru. „Vzniká stereotyp zvuk – pohyb:...posilovaný opakováním.“ (7, s. 69) u neslyšících dětí se tato etapa vývoje řeči již nevyskytuje.(25) Pokud se přesto ve vývoji řeči neslyšícího dítě objeví napodobivé žvatlání, není založeno na základě auditivní zpětné vazby, ale na odezírání. (22)

Při žvatlání dítě opakuje skupiny hlásek, tento děj nazýváme „fyziologická echolálie“. Dochází k opakování jednoduchých slabik a slov, jako mama, papa atd., bez porozumění významu slova. Jak říká Seeman: „Je to funkce prostého opakování slyšených zvuků.“ (23, s. 22,23) Lechta uvádí, že dítě v tomto období dokáže napodobit spíše rytmus a melodii řeči než hlásku samotnou. (25)

4.3.4. Období rozumění řeči

V tomto období (okolo 8. až 12. měsíce věku dítěte) dojde k uzavření posledního artikulačního okruhu, je to terciální artikulační okruh. To, co dítě slyší a vidí, se srovnává s tím, jak se slyšelo vyslovovat vlastní prefonémy, a upravuje se do vlastní mateřštiny. Také dochází k propojení s proprioceptivním

centrem a tím ke koordinaci mluvidel. Pohybově motorické artikulační vzorce se ustalují. Sovák toto období nazval napodobováním mateřštiny. (7) Dítě v něm napodobuje zvuky vlastní i zvuky, které slyší z okolí. (25)

Seeman (23) do této fáze řadí začátek rozumění slovům, společně s Lechtou (25) doplňuje, že nejde o porozumění slovu v jeho obsahu. Dítě vnímá globálně, zvuky slov a vět společně s konkrétní situací a často na ně reaguje motoricky (př. ukaž, jak jsi veliký) - jde o reakci prvosignální soustavy.

Lechta zmiňuje Méreiovou, která píše, že opravdovému porozumění obsahu slov předchází určitá specifická schopnost - „intuitivní vžití se do situace“, na které se podílí několik faktorů:

- *instinktivní pochopení mimiky*
- *pochopení muzických faktorů řeči*
- *pochopení významových gest a posunků*
- *pochopení jazyka jako konvenčního systému znaků* (25, s. 8)

4.4. Vlastní vývoj řeči

Lechta (25) píše o zajímavém faktu, že k vlastnímu řečovému vývoji dnes u dětí dochází dříve, než bývalo uváděno ve starší literatuře.

Seeman začátek tvorby prvních dětských slov udává „...v pátém čtvrtletí života, jen zřídka již dříve“. (23, s. 24) Dnes toto období přichází okolo 12 měsíce a někdy i dříve. Lechta vidí souvislost s celkovou akcelerací řečového vývoje. (25)

Piaget začátek řeči stanovuje ke konci období senzorimotorického stadia jednoslovných vět, které mohou vyjadřovat přání, emoce, konstatování. Koncem druhého roku se začínají objevovat dvouslovné věty, dále věty úplné bez užívání časování a skloňování. (20) Až kolem druhého roku se dítě začíná soustavně učit řeči, do té doby napodobuje některá slova a dává jim globální smysl. (21) Seeman uvádí, že základem prvních slov je slabika, která se opakuje a teprve později se objevuje podobná slabika tvořená stejnou souhláskou, ale jinou samohláskou. (23)

O tzv. jednoslovných větách hovoříme, když dítě začne tvořit první slova. Jejich důležitým znakem je intonace. Podle ní rozlišujeme tři typy vět:

- oznámení
- otázku
- žádost

Nejčastější výpovědi dítěte těmito „slovy – větami“ jsou pocity a přání, a proto toto období nazýváme také emocionálně-volní.⁽²⁵⁾ Mikulajová uvádí Vygotského, podle kterého se jednoslovná věta nevyjadřuje podmětem, i když jde většinou o podstatné jméno, ale přísudkem. Jednoslovná věta není pojmenováním jednotlivých předmětů, ale vypovídá o nich.^(13, s. 15)

Potom dítě začíná spojovat jednoslovné věty v jeden mluvnický celek. Dítě nejprve vyjadřuje novou část informace, která pro něj má vyšší důležitost. Potom řekne její starou část, méně podstatnou. Situace v těchto větách mají mezi sebou zjevné vztahy.⁽¹³⁾

Kolem 1,5. - 2. roku dítě začne tvořit dvouslovné věty tzv. telegrafickým stylem.⁽²⁾ Nejsou tvořeny gramaticky, ale členy mají určitý sémantický vztah. Dítě vytváří vztahy typu původce děje - činnost, kterou vykonává, činnost - objekt, na který je činnost zaměřena, činnost - místo, kde se činnost odehrává nebo kam směřuje.⁽¹³⁾

Za přispění transferu - přenosu dochází (kolem 2. roku života dítěte) ke stadiu reprodukování asociací. Dítě spojí označení jednoho předmětu s předmětem jiným, podobným. Jde o jev reflexní. ⁽⁷⁾ Např. „tíky“ jsou nejen hodiny na zdi, ale i obrázek pneumatiky automobilu, která je rovněž kulatá a jsou na ní čárky, které by mohly představovat minuty u hodin.

První slovosled se objevuje již v tříslovných větách (2,5 - 3 roky) - shoda podmětu s přísudkem. Dítě je schopno potlačit novou informaci a neumístit ji na první místo ve větě, jako tomu dělalo doposud. Nedokáže ale určit původce děje. Až do předškolního věku bude považovat za původce děje první jméno ve větě. Mezi větami „Petra uhodila Marušku“ a „Petru uhodila Maruška“

nechápe rozdíl. (13)

Kolem 3. roku života nastává stadium logických pojmů, které patří do druhosignální soustavy. Slova, která byla dosud konkrétní, se stávají díky abstrakci obecnými pojmy. (7)

Věta, která má více než tři slova, se začíná rozvíjet v podmětné, nebo přísudkové části. Tak vznikají první souvětí. Podle Lechty toto přichází mezi 3. – 4. rokem. (26)

V posledním stadiu intelektualizace řeči „... *prebieha spresňovanie obsahu slov a gramatických foriem, skvalitňuje sa celkový rečový prejav, neustále rastie slovná zásoba...*“. (tamtéž s. 43) Toto období nastává od 4. roku a prakticky probíhá až do dospělosti. Šestileté dítě, u kterého probíhá normální vývoj řeči, by už mělo být schopno správně a vhodně používat mateřský jazyk. (26)

Lechta uvádí fáze ontogenetického vývoje řeči ve své Diagnostice takto. (Název stadia je odvozen podle nejtypičtějších procesů, které v tomto období probíhají.)

1. období pragmatizace - přibližně do 1. roku života

2. období sémantizace - 1. až 2. rok života

3. období lexémizace - 2. až 3. rok života

- období gramatizace - 3. až 4. rok života
- období intelektualizace - po 4. roce života (2)

4.5. Řečový vývoj ve světle jazykových rovin

Lechta uvádí podrobnější rozbor jednotlivých jazykových rovin z hlediska vývoje řeči.

4.5.1. Zvuková rovina

Nejdůležitější v oblasti zvukové roviny řeči je přechod z pudového žvatlání do období žvatlání napodobivého. Od té doby lze hovořit o rozvoji výslovnosti, protože zvuky do té doby nejsou pravými hláskami mateřského jazyka. Lechta zmiňuje Schulzeho: dítě si osvojuje nejprve hlásky, které jsou motoricky nejméně náročné, tzv. pravidlo nejmenší fyziologické námahy. (25) Nejpozději

zvládají děti takové hlásky, které jsou charakteristické pro jejich mateřštinu (v češtině ř-). (24)

4.5.2. *Gramatická rovina*

Zkoumáme ji až od prvního roku dítěte, kdy říká první slova-věty. Pokud jsou tvořena podstatnými jmény, objevují se nejčastěji v 1. pádě, v případě slovesa je toto nejčastěji v neurčitku, 3. osobě nebo rozkazovacím způsobu.

Z morfologického hlediska se během vývoje dětské řeči mění i zastoupení jednotlivých slovních druhů. Prvními slovy bývají onomatopoická citoslovce (bác, pi-pi). Autoři (Ohnesorg, Habiňáková-Kočišová, Dittrich, Kelemann, Žebrowska, Méreiová), které Lechta zmiňuje, uvádějí, že dalším nejčastějším slovním druhem jsou podstatná jména, potom slovesa a nejméně přídavná jména - až kolem 2. až 3. roku s rozvojem dvou a tříslavných vět, také se začínají objevovat osobní zájmena. Dále jsou číslovky a nejpозději nastupují spojky a předložky.

Skloňování a časování se objevuje mezi 2. a 3. rokem věku. Podle Linharta dokáže dítě rozlišit plurál a singulár až kolem 3. roku. Rozvoj syntaxe se odvíjí od počtu slov ve větě [viz. podkapitola 4.4]. (25)

Podle Sováka dítě z nedostatku zkušeností aplikuje pravidelné tvoření gramatických tvarů i na tvary, které jsou v jeho mateřském jazyce nepravidelné.

(7) Hovoříme o tzv. fyziologickém dysgramatismu. (11)

Pačesová (28) uvádí tyto tendence v gramatické rovině:

- dítě využívá jediné koncovky podle analogie nejproduktivnějších vzorů (u mužského rodu tvrdý životný, u ženského vzor tvrdý, u středního vliv vzoru životného měkkého),

tvoření plurálu bez ohledu na rod, životnost, vzor, atd.

- připojuje pádovou koncovku tam, kde je koncovka nulová

- pokud si může vybrat ze dvou tvarů, dává přednost tvaru delšímu.

Časování je v prvních fázích gramatického vývoje tvořeno analogicky. První

připodobňování tvarů se stejnou mluvnickou vlastností. (27, heslo analogie)

Stupňování adjektiv dítě zpočátku tvoří vkládáním infixů (slovotvorný prvek uprostřed kořenné slabiky (27, heslo infix)): př.: velikej - velikánskej - velikananánskej; malej - malinkej - malinenenenkej. Později začne stupňovat podle jazykového úzu - pozitiv, komparativ, superlativ. Zpočátku nerespektuje změny v kmeni a nepravidelné stupňování, tak vznikají tvary jako: velkej - velkejší - nejvelkejší; zlej - zlejší - nejzlejší. (28)

Charakteristickým znakem raných stádií vývoje řeči jsou neologismy. Vznikají na základě „...křížení těch vlastností, jež jako první upoutaly dítě při snaze o vhodné pojmenování“. (28, s. 48) Nejčastější jsou neologismy tvořené spojením substantiva a verba: př. letýlek = motýlek + letět; hafíček = hafat + psíček. (tamtéž)

4.5.3. Lexikální rovina

Důležité jsou termíny hypergeneralizace a hyperdiferenciace. Lechta uvádí Drvotu, který zmiňuje, že první slova užívá dítě všeobecně (hypergeneralizuje): „pi-pi“ je všechno, co má peří a létá. Jakmile dítě zná více slov, má opačnou tendenci (hyperdiferenciace) přiřazovat názvy věcí, osob pouze k té určité věci, příp. osobě, se kterou se setkává: „máma“ je pouze jeho matka. (25)

Pačesová tvrdí, že pojmenování v řeči dospělých je více určité než jejich ekvivalent

v dětské řeči. Dítě si neosvojuje pojem v celém jeho obsahu naráz, ale jde o dlouhý proces, kdy se dítě postupně učí jeho zjednodušené znaky a souvislosti. (28)

Švancarův model slovní zásoby dítěte, který uvádí Lechta, je rozdělen na čtyři části. Důležitý je tzv. práh porozumění a práh řeči. Části slov dítě rozumí a také je schopno je vyslovit. Další části slov dítě rozumí, ale neumí je vyslovit. Tyto dvě oblasti se nacházejí nad prahem porozumění. Pod prahem porozumění jsou slova, která dítě sice opakuje, ale nerozumí jim a slova, kterým dítě nerozumí ani není schopno je zopakovat. (25)

Průměrný růst slovní zásoby u dítěte je přibližně následující:

10 měsíců - 1 slovo

1 rok - 5 slov

1.5 roku - 70 slov

2 roky - 274 slova

2.5 roku - 423 slova

3 roky - 949 slov

3.5 roku - 1222 slova

4 roky - 1547 slov

5 let - 2136 slov

6 let - 2687 slov (tamtéž)

4.5.4. Pragmatická rovina

Lechta nazývá první období vývoje řeči obdobím pragmatizace [viz. výše].

Mikulajová vnímá současný pohled na ontogenetický vývoj ve směru od pragmatiky k sémantice až k osvojování formální stránky jazyka. „Zatiaľ čo v predškolskom veku deti spontánne používajú jazyk ako nástroj na dorozumievanie, so vstupom do školy sa začínajú učiť rozmyšľať a hovoriť o jazyku.“ (13, s. 18) Děti se ve verbální komunikaci učí mnoho pro školu důležitých věcí:

- rozumět tomu, kdo naslouchá
- učí se předpokládat to, co by chtěl naslouchající slyšet
- předpokládat, co si o dané věci myslí.

„Uvažujú, komu, kedy, čo a ako povedať.“ (tamtéž)

Mikulajová a Horňáková (29) uvádějí model vývoje pragmatiky podle Laheyové:

- Období 1 - 3.5 roku
 - komunikační funkce: dítě komunikuje s cílem získat předměty; upozornit na sebe; komentuje dění a to, co ho zaujalo, spíše pro sebe; je si vědomo svého komunikačního chování
 - kontext: dítě mluví, co chce, a v komunikaci se málo přizpůsobuje;

velmi neochotně se opravuje

- rozhovor: je schopno ho uplatnit; při převzetí akce navazuje obsahově na mluvčího velmi slabě
- Období kolem 4 let
 - komunikační funkce: komunikuje více společensky, ale spíše proto, aby navázalo kontakt, ne získalo informaci; typické jsou otázky: „Co?“ „Kde?“
 - kontext: zapojuje čas: bezprostřední minulost a nejbližší budoucnost: mluví o tom, co dělají jiní; je schopno dobré spolupráce v nápravě řeči
 - rozhovor: více spontánní mluvy, vlastní aktivita; v konverzaci navazuje na předchozí informaci; správné užívání zájmen
- Období kolem 6-ti let
 - komunikační funkce: výrazný mluvní kontakt; získává informace vhodnou formulací otázek
 - kontext - mluví i o vzdálenější minulosti a budoucnosti, i když projev nemusí být souvislý
 - rozhovor - děti jsou schopny žádat o objasnění při nepochopení; v řeči jsou patrné složitější myšlenkové souvislosti; využívají výpustky nadbytečné informace (př. „Bráška dostal čokoládu a já taky.“)

5. Termín vývojová dysfázie

Specificky narušený vývoj řeči nebo také narušení komunikační schopnosti.

5.1. Vymezení pojmu

Literatura není naprosto jednotná ve vymezení pojmu vývojová dysfázie.

Uvádím některé autory, kteří se v terminologii a jejím obsahu shodují.

Sovák rozlišuje nemluvnost na fyziologickou (do konce pátého čtvrtletí věku dítěte), prodlouženou fyziologickou (tj. opožděný vývoj řeči do konce 3. roku života, výjimečně i déle) a vlastní (hlavní charakteristikou je, že vývoj fatických funkcí se vyvíjí neúměrně k duševnímu vývoji dítěte nebo se zastaví na určitém stupni). Termínem dysfázie Sovák označuje syndrom, ve kterém je vývojová nemluvnost hlavním a vedoucím symptomem. Příčiny dysfázie rozděluje na funkcionální (patologie společenského prostředí) a orgánově podmíněné patologickými změnami (nevyzrálост CNS – centrální nervové soustavy).⁽¹¹⁾

| | | | |
|-----------------------------|------------------|---|----------------------------|
| „Nemluvnost“ | Vývojová | Fyziologická (do 1. roku) | |
| | | Prodoužená (do 3 let) – opožděný vývoj řeči (OVŘ) | |
| | | Narušený vývoj řeči (NVŘ) | |
| | | Autismus (nekomunikování) | |
| | Získaná | Psychogenní – mutismus | Totální |
| | | | Elektivní |
| | | Orgánová | Afázie |
| | | | Při duševní poruše Jiné |
| „Narušený vývoj řeči“ (NVŘ) | Hlavní příznak | Sociálně podmíněný NVŘ | |
| | | Vývojová dysfázie | |
| | | Porucha čtení a psané řeši (SPU) | |
| | Vedlejší příznak | Při mentální retardaci | |
| | | Při DMO | |
| | | Při poruše sluchu | |
| | | Jiné | |

Podle této tabulky vidíme, že dysfázie se řadí mezi nemluvnost. Každý kojenec prochází fyziologickým obdobím nemluvnosti – do jednoho roku života. Pokud dítě začne mluvit později, mluvíme o opožděném vývoji řeči – do 3 let života. Pokud dítě nemluví ani ve třech letech a není zde jiný problém (kapitola 5.5. Diferenciální diagnostika), může být, po provedené diagnostice, stanovena

diagnóza vývojová dysfázie. Müller (34) velmi srozumitelně vysvětluje rozdíl mezi opožděným vývoji řeči a vývojovou dysfázií: „*Opožděný vývoj řeči dospívá s určitým časovým posunem do normy, což u vývojové dysfázie říci nelze.*” (34, s. 155)

Lechta a Mikulajová vymezují pojmy nemluvnost a narušený vývoj řeči následovně: (12) Mikulajová uvádí vývojovou dysfázii jako specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového postižení, které postihuje převážně řečové zóny vyvíjejícího se mozku - impresivní i expresivní řečovou oblast. Vývojová dysfázie se nachází na hranici mezi vývojovými poruchami učení a narušením řečového vývoje. Pokud jde o typ specifické vývojové poruchy, hovoří o „*specifické vývojové poruše řeči*“. z hlediska narušeného vývoje řeči jde o jednu z jeho variant. (13)

Klenková řadí vývojovou dysfázii k centrálním vadám řeči. Dřívější termín pro tuto poruchu uvádí alálii. (5)

Podle Lechty a Mikulajové je narušený vývoj řeči jeden z nejsložitějších druhů narušené komunikační schopnosti na pozadí rozvíjející se dětské psychiky. (12)

5.2. Teoretická koncepce vývojové dysfázie

Z literatury je známa koncepce, která formuluje šest základních hypotéz objasňujících podstatu vývojové dysfázie: (13)

- specifická porucha sluchové percepce
- porucha uchování a zpracování informace
- abnormální strategie učení se jazyku
- generalizovaný deficit ve vývoji pojmů
- poruchy procesů, které transformují jazykové vědomosti do řečového signálu
- izolovaná porucha jazykových schopností

Mikulajová za nejpodstatnější považuje body 1., 2. a 6., které vysvětlíme podrobněji: (13)

Bod 1: Specifická porucha sluchové percepce

- Děti s dysfázií jsou schopné vnímat dobře izolovanou hlásku, ale neumí ji spojit do fonetických celků.
- Obtížně rozlišují explozivní souhlásky (charakteristické rychlým přechodem mezi 2. a 3. formantem).
- Výrazně hůře rozlišují souhlásky.
- V rozlišování samohlásek jsou v normě.
- Pokud mají dysfatické děti specifický sluchový deficit, budou mít i specifické chyby v řečové produkci.
- Těžší je pro ně vyslovit hlásku ve slabice nebo slově, než izolovaně.

Tato zjištění vysvětlují příčiny fonologických, lexikálních, syntaktických a sémantických deficitů. Nevysvětlují však příčiny problémů v neverbálních oblastech psychického vývoje (velkou rozdílnost příznaků, problémy v motorice).

Bod 2: Porucha uchování a zpracování informace

- Mají specifický deficit ve verbálně akustické paměti i v paměti, která přímo se sluchem a jazykem nesouvisí
- Dysfatické děti mají horší výkony oproti intaktním (zdravým) dětem v reprodukci akustických informací, následují-li rychle za sebou a reprodukce má být v původním pořadí. Jde o primární poruchu krátkodobé paměti v oblasti sluchové percepce.
- Týká se ale i krátkodobé paměti jiných úkonů: zapamatovat a reprodukovat ve správném pořadí několik pohybů za sebou – oblast motoriky, pořadí určitých tvarů – oblast zrakové modality.

Bod 6: Izolovaná porucha jazykových schopností

- Výzkumy se zabývají analýzou spontánního řečového projevu a jazykového projevu v experimentálních podmínkách.
- Spontánní projev u dysfatických dětí má charakter vět dětí intaktních (zdravých), ale mladšího věku.

- Dysfatici produkují věty s častými stylistickými chybami.
- Někteří autoři popírají podobnost vět dysfaticů k větám dětí mladšího věku, ale tvrdí, že některé znaky jejich řeči se nemění ani po odborné reedukaci.
- Předpokládá se, že poznávací funkce dysfaticů souvisí s jejich specifickými poruchami.

Mikulajová uvádí mnoho autorů, kteří se domnívají, „..., že podstatou vývinovej dysfázie nie je izolovaný deficit v jednej oblasti psychického vývinu, ale že ide o komplexný deficit, zasahujúci najvyššiu úroveň spracovania informácie“ (13, s.45).

5.3. Klinický obraz vývojové dysfázie

Mikulajová uvádí (13), že vývoj řeči dítěte je narušen v expresivní i impresivní oblasti v několika rovinách:

- fonologická rovina řeči
- morfologicko- syntaktická rovina
- lexikálně-sémantická rovina
- pragmatická rovina řeči

Přelomovým bodem v řečovém vývoji je vyslovení prvních slov, kdy se objevují následující typické znaky v řeči:

- poruchy fonologického systému (porucha znělosti, měkčení, kvantity (délky) samohlásek, sykavkové asimilace)
- neustálený zvukový obraz slov (redukce, záměna hlásek)
- deficity hláskové struktury slov (nesprávná výslovnost hlásek)
- dysgramatismus
- nedostatek jazykového citu
- narušeny prozodické faktory řeči (přízvuk, melodie, intonace, rytmus)
- narušení slovního projevu po obsahové i formální stránce – deficit schématu vnitřní řeči – verbálně akustický paměťový deficit

Charakteristické pro děti s vývojovou dysfází je opoždění jemné motoriky, nerovnoměrný vývoj intelektu (výrazné rozdíly mezi verbální a názorovou složkou) a nízká úroveň kresby a grafomotorických schopností. Častá je zkřížená nebo nesouhlasná levostranná lateralita ruky a oka.

Mohou se vyskytovat neurotické projevy a porušení zrakové percepce (vnímání figury a pozadí, neadekvátní percepce tvarů a barev).

Anamnéza dětí s vývojovou dysfází může být rozšířena o:

- diagnóza LMD (lehká mozková dysfunkce, dnes nové termíny ADD nebo ADHD)
- z vyšetření ORL: snížená pohyblivost měkkého patra, gotické patro, snížená obratnost jazyka, snížený tonus jazyka a mimického svalstva, submukózní rozštěpy, poruchy sluchu lehčího stupně, snížená fluence řeči
- z neurologického vyšetření: zvýšená pohyblivost a aktivita, abnormální až patologické EEG ⁽¹³⁾

5.4. Diagnostika

Pomocí psychodiagnostických a neuropsychologických testů, které najdeme ve slovenské monografii Vývinová dysfázia autorek Mikulajová a Rafajdusová ⁽¹³⁾. Stanovení diagnózy vývojové dysfázie je složité a podílí se na něm spolupráce mnoha odborníků – lékařů, psychologů, logopedů. Zde uvádíme jedny z nejdůležitějších vyšetření:

foniatrické, audiologické, neurologické; zkouška fonematického sluchu ^(Škodová 14), zkouška jazykového citu ^(Žlab 16), test laterality ^(Žlab, Matějček 15), vyšetření hudebních vloh (melodie, rytmus), vyšetření jemné motoriky (Kwint – Ozeretzky), metoda dichotonickeho slyšení (zkoumá dominantu hemisfér), test obkreslování, orientační test školní zralosti atd.

5.5. Diferenciální diagnostika

Diferenciální diagnostika zkoumá symptomy, které se vyskytují u více postižení. Podle Klenkové je diferenciální diagnostika u určení diagnózy vývojové dysfázie velmi důležitá. „Musí se odlišit nemluvnost

- jako důsledek sluchových vad,
- při snížení intelektu apod.
- odlišit dysfázii od vady výslovnosti (dyslálie), mutismu atd.“ (5)

(Dyslálie je porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek ... (6))

Sovák uvádí mezinárodní klasifikaci nemocí MKN – 10 (1994), kde najdeme specifické poruchy vývoje řeči a jazyka pod diagnózou F 80. (7)

Mikulajová uvádí při diagnostice vývojové dysfázie (dále jen VD) ke zvážení následující diagnózy:

- mentální retardaci (u VD děti živější, bystřejší, s vývojem se mění kvalita poruchy)
- autismus (= stereotypní chování, nezájem o okolí, porucha komunikativní funkce z důvodu uzavřenosti do sebe a nepotřeby kontaktu)
- mutismus (= porucha řeči v době, kdy už byla dostatečně vyvinuta, často přelom předškol. a škol. věku)
- syndrom Landau-kleffnera (= epileptická afázie, záchvaty méně často, vymizí do 15 let i s EEG změnami; od VD se liší průkazným EEG nálezem)
- opožděný vývoj řeči, resp. dyslálii (logop. péče rychle účinná, u VD velmi zdlouhavá). (13)

5.6. Reedukace vývojové dysfázie

Kdo je dysfatic a jaký má problém? Jednoduše srozumitelnou odpověď uvádí Müller: „Dysfatické dítě má normální inteligenci, nemá fyzický handicap (sluchovou

vadu), vyrůstá v podnětném prostředí, netrpí nedostatkem citových vazeb, a přesto jeho řečový vývoj neprobíhá podle ustálených představ. Dítě slyší, ale nerozumí zvukům lidské řeči, nebo rozumí, ale není schopno odpovědět.” (34, s.155)

Již jsme si řekli, že vývojová dysfázie se nachází na hranici mezi vývojovými poruchami učení a narušením řečového vývoje. z této blízkosti vychází i reedukace vývojové dysfázie, která je velmi blízká reedukaci specifických poruch učení.

Klenková cituje následující oblasti:

- *„zrakové vnímání*
- *sluchové vnímání*
- *myšlení*
- *paměť a pozornost*
- *motorika*
- *schopnost orientace*
- *grafomotorika*
- *řeč,, (39, s.75)*

V praxi je potřeba se držet velmi důležité informace: „... neexistují dva stejní *dysfatici*„(34, s.155). Müller (34) uvádí, že děti s dysfázií jsou často vzdělávané ve speciálních školách pro žáky s vadami řeči nebo speciálních školách pro sluchově postižené.

6. Kazuistika

6.1. Dysfatická porucha u integrovaného chlapce

Příčina dysfatické poruchy u integrovaného chlapce není přesně známa. Mohla to být nesprávná medikace neurologických léků po prvním roce jeho života. Do té doby byl chlapcův vývoj normální: standardní rozvoj motoriky, předverbálního řečového období, základních percepčních funkcí...

Jedna z prvních informací, kterou jsem se o dysfázii dozvěděla, byla: „Je to především porucha řeči a je to difusní postižení centrální nervové soustavy, tedy mozku.“ Přeloženo do řeči laika: Problémy, které mají příčinu v dysfázii, můžeme najít kdekoliv a tak se vlastně ani přesně nedá říci, v čem všem problémy nastanou. Praxe vykazuje, že každé dítě, které má tuto poruchu, je jiné, originální, s odlišnými projevy poruchy. Ani mezi sebou nejsou porovnatelné a je velmi těžké určit, jak se podaří tuto poruchu reedukovat. Prognózy těchto dětí jsou velmi nejasné.

Integrovaný chlapec před vstupem do první třídy podstoupil řadu neurologických i psychologických vyšetření. Výsledky byly nejednoznačné. Je možné říci, že často závisely na momentálním rozpoložení dítěte a také na tom, jak si s daným odborníkem „sedli“. Některé výsledky psychologických testů byly doslova odstrašující, velmi nízká hodnota IQ, prognóza: *„Toto dítě se nikdy nenaučí základní intelektuální dovednosti, které jsou předmětem elementárního vzdělávání, jako je číst, psát, počítat, ...“* (výpověď zákonného zástupce)

Jiná vyšetření ale ohodnotila IQ v normě. Přesto prognózy úspěšného vzdělávání byly nejasné, vzhledem k závažnosti a typu poruchy. Shrnuto, ani největší optimisté nevěděli, zda bude toto dítě úspěšně vzdělavatelné. Chlapec byl v dlouhodobé péči několika logopedů a již od předškolního období v péči Speciálně pedagogického centra, které zajišťovalo již jeho integraci do mateřské školky. Protože integrace v mateřské školce měla rozhodně velmi blahodárný

vliv na všestranný rozvoj osobnosti dítěte, rozhodli se rodiče, že chtějí v integraci pokračovat i v základní škole.

6.1.1. Posun, který chlapec udělal do konce integrace ve školce:

- Rozšíření slovní zásoby a její aktivní používání.
- První vyjadřování ve větách – jedno až čtyřslovných.
- Občas dokázal do školky paní učitelce donést verbální vzkaz – pokud se o něm celý předešlý den stále mluvilo a byl několikrát připomenut i ráno.
- Odpoutání se od pečující maminky.
- Navázání prvních sociálních vazeb s vrstevníky.
- Osamostatnění v sebeobsluze – zavazování tkaniček, oblékání, přehled o svých věcech, snědení jídla v čase pro něj určeném, hygienické návyky... - částečně bez dopomoci či dohledu další osoby.
- Dodržování pravidel jiného než rodinného prostředí.
- První zkušenosti s projevem na veřejnosti – nacvičená role do vánoční besídky, přednes jednoduchých básniček (vždy s připravenou dopomocí).
- První vícedenní pobyt bez rodiny – školka v přírodě (osobní asistentku dělala studující dcera paní učitelky ze školky, kterou znal).

6.1.2. Projevy dysfatické poruchy v období prvních tří let školní docházky:

6.1.2.1. Komunikace a myšlení:

Chlapec byl velmi společenský a komunikativní. Ačkoli dysfázie se projevuje především v oblasti verbálního projevu, nepoznala jsem za celou dobu situaci, kdy by si rád nepopovídal. Bez problémů navazoval rozhovor i s neznámými lidmi, byl velmi bezprostřední s příjemným vystupováním. Lidé, kteří ho neznali, samozřejmě hned poznali, že v řeči toho není mnoho vpořádku, ale

jeho vstřícný přístup si hned každého získal. Celkové problémy v oblasti verbální komunikace nejdříve znamenaly také sníženou produkci slov. v průběhu první třídy jsme zaznamenali velikou eskalaci ve slovní zásobě. Produkce slov se velmi rapidně zvýšila, někdy byla až ohromující. Avšak jeho řeč se dala připodobnit k řeči cizince, který se učí česky a je v začátcích:

- jednoslovné nebo velmi krátké, holé věty
- časté agramatismy - nesprávné tvary slov – rod, pád, číslo, čas
- nesprávný slovosled
- nepřesné výrazy
- nedostatečnost slovní zásoby
- problém ve slovech odvozovaných
- neobratná atri kulace v řeči
- komolení složitějších slov – záměny písmen, slabik, vynechávání, vkládání písmen...

Porušena byla především tvorba nových pojmů, jejich učení se, výbavnost, chudší a omezenější slovní zásoba. Nedokázal adekvátně vyjádřit, co myslí a cítí. Jasný byl snížený jazykový cit – problémy především v ČJ a cizích jazycích, ale i ostatních předmětech.

Myšlení, které s verbálním projevem velmi úzce souvisí, bylo jednodušší, ulpívavé, nepružné, velmi těžké bylo zobecňování a abstrakce - tato schopnost byla téměř nemožná. Porušen byl směr a sled myšlenek, hůře vnímal souvislosti. Veliké problémy byly v matematice se slovními úlohami – těžké na pochopení, když už pochopil a vypočítal, nedokázal zformulovat srozumitelnou odpověď. Celkové myšlení se podle komunikace posuzovalo jako dětinštější až infantilní a naivní. Avšak velmi často mě překvapil svými logickými operacemi, úsudkem a přesným řešením problému tam, kde nebylo třeba verbální komunikace – v praktických činnostech.

Znevýhodnění v oblasti verbální komunikace chlapce nejvíce postihovalo ve škole při frontální výuce a výkladu. Chlapec často nemohl výklad chápat,

protože neznal pojmy, které se při něm používaly. Tento handicap se stále více projevoval ve vyšších ročnících. Již od první třídy byly nejvíce náročné předměty, které vyžadovaly slovní zásobu, pohotovost vyjadřování a postupné budování souvislostí – prvouka, později přírodověda a vlastivěda.

6.1.2.2. Jiné intelektové dovednosti:

- *Paměť:* Potíže jak v oblasti memorování, tak v oblasti senzomotorického učení – postup psaní písmen, skákání přes švihadlo atd. Chlapec se velmi pomalu učil – básničky, říkadla.... Jeho paměť byla velmi krátkodobá, výbavnost slov malá. Proces memorování byl několikanásobně delší, než u jiných dětí. Jako kompenzace handicapu se používalo stimulování ostatních smyslů: pohyb – rytmus, vyjádření dané věci pohybem, vizuální pomůcky: většinou obrázky.

Pomoc asistenta – stačilo bez hlasu začít artikulovat první písmeno a zapomenuté slovo nebo verš se vybavil. u psaní doprovodit slovy složitější část psaného písmene, nebo jen začít a chlapec již samostatně dokončil.

- *Pozornost:* protože dysfázie zasahovala téměř do všech oblastí jak pohybových tak duševních dovedností, veškerá činnost, kterou chlapec vykonával, ho stála velké soustředění a tudíž i velikou námahu. Koncentrace pozornosti byla velmi krátkodobá, chlapec byl celkově velmi snadno unavitelný. Po několika minutách bylo třeba změnit druh činnosti. Chlapec se nechal čímkoliv snadno vyrušit a rozptýlit. Nejnáročnější na koncentraci pozornosti byla verbální komunikace. Frontální výuka byla velmi nevhodná, bylo potřeba být více konkrétní, používat více názorných pomůcek, místo výkladu používat názorné předvedení nebo formu pokusu v individuální práci.

Nedostatečná selektivita pozornosti – chlapec nedokázal zaměřit pozornost na podstatné vjemy a ostatní vytěsnit do pozadí. Díky individuální práci a osobním podnětům se dařilo krátkodobě zaměřit pozornost.

Ulpívání pozornosti – často se naopak pozornost zaměřila na nějaký problém, od kterého nebylo možné odejít k něčemu dalšímu. Například v matematice nebylo možné střídat příklady na sčítání a odčítání. Bylo velmi těžké přejít od jednoho typu řešení problému k jinému.

Malý rozsah pozornosti – chlapec se zaměřil na detail, který ho zaujal a unikly mu celkové souvislosti. Zvláště při slyšení mluveného slova se často zarazil na nějakém detailu a nepochopil celkový význam.

Vzhledem k poruchám pozornosti chlapec seděl v první lavici krajní řady. Jeho asistent seděl proti němu z druhé strany lavice. Byl tak vytvořen oddělený komunikační prostor, který nebyl rušen ostatní třídou, a naopak my jsme nevyrušovali třídu. v době společné práce se chlapec normálně zapojoval, při poslechu společného výkladu se asistent odsunul na stranu z chlapcova zorného pole. Po každém společném zadání úkolu či jiné aktivitě následovala rekapitulace, aby si asistent ověřil, zda chlapec pochopil a ví, co dál.

- *Výkonnost:* chlapcovy výkony byly velmi nestabilní. Byly dny, kdy šlo vše hladce, ale také dny, kdy se neudělalo téměř nic, prostě to nešlo. Výkonnost kolísala podle únavy a vynaloženého úsilí v předešlých hodinách nebo minutách. Změny výkonů byly často velmi nečekané, dopředu se nedaly odhadnout. Někdy uprostřed krátké činnosti, která se skládala z opakování stále stejného postupu, se najednou stal zlom a chlapec nevěděl, jak dál. Tyto skoky často byly nezvratné, nebylo možné se znovu vrátit do opuštěného problému. Přešlo se k odlišné činnosti a úkol se dodělal později jednodušší formou. (Př. příklady z matematiky se již nepsaly, jen se udělaly ústně.)
- *Abstraktní myšlení:* lze říci, že cokoliv nebylo názorně předvedeno, použito na konkrétním příkladě a materiálu, bylo nepochopitelné. Nejnáročnějším předmětem byla matematika: zavedení předmatematických pojmů: před, za, hned vedle, hned za (před), první, poslední... Naučení se názvů číslic a dále pochopení, že každá číslice

označuje určité množství – cvičilo se na kartičkách s puntíky v různém postavení pomocí postřehování; poměřování množství: více, méně, větší než, menší než, o něco více (méně), několikrát více (méně). Veškeré počítání probíhalo na prstech, toto se neodbouralo ani při přechodu přes desítku, dokonce ani při počítání do sta a do tisíce (nikdo nechápal na jakém principu to chlapci funguje). Chlapec měl naštěstí velmi dobrou vizuální paměť, byl technicky nadaný, neměl problém v pravolevé orientaci – velmi se osvědčila práce s číselnou osou. Při vyprávění (pohádky) bylo nutné používat obrazový materiál, který mu pomáhal ve výbavnosti slov: kdo co dělal, kde, kdy s kým, jak šel děj za sebou...

6.1.2.3. Odlišnosti funkce centrální nervové soustavy

- *Posloupnost:* Narušení v této oblasti se projevovalo především ve verbálním projevu (slovosled ve větách, posloupnost vypravovaného děje), ale i při manuálních činnostech: psaní – vedení tvaru čáry, ze které je písmeno napsáno, jak jdou za sebou (příklad chlapcova rukopisu je v Příloze č. 4). Kreslení – nakreslení jednoduchého obrázku, který znal, měl ho před sebou a mohl si ho při kreslení prohlížet, byl problém, nedokázal uspořádat posloupnost tahů: kde a jak začít a jak dál pokračovat. Při čtení – záměny písmen, slabik s následnými slabikami. Oči byly poutány ke slabice pomocí jeho ale i mého prstu, takže četl to, co bylo ohraničeno dvěma prsty (nad i pod textem). Ztráta místa, kde se čte, byla z části způsobena nejen únavou a ztrátou pozornosti, ale také nestálým pohybem očí a problémem s rozlišováním figury a pozadí. Čtení s okénkem se neosvědčilo, kartička rozptylovala pozornost a často ji ztrácel. Prsty byly vždy po ruce a z dlouhodobého hlediska vedly k samostatnosti v orientaci ve čteném textu.
- *Prostorová a pravolevá orientace:* Tato porucha byla již poměrně značně reedukována, projevowała se především v nových situacích – učení psaní

– orientace na stránce, postupy při psaní psacích písmen, tiskací písmena již znal, takže tam se projevila domácí příprava. Prostorová a pravolevá orientace velmi úzce souvisí s vnímáním času, tedy s posloupností – vyprávění příběhu – co se stalo dříve, co později, co je nyní, co bylo a co teprve bude.

- *Poruchy aktivity*: chlapec netrpěl žádnou poruchou – hyperaktivitou ani hypoaktivitou. Jeho aktivita velmi podléhala únavě. Pokud byl již organismus vyčerpán, byl chlapec velmi nepozorný a výkonnost mu velmi klesala. Projevy by se daly připodobnit hypoaktivitě.
- *Zrakové vnímání*: Ovlivněné především nerytmickým očním pohybem, který měl za důsledek, že zaostření očí vyžadovalo velké soustředění a tedy vynaložení velkého množství energie. Proto čtení, psaní, práce s jakoukoli učebnicí, ale i pracovní činnosti byly pro chlapce velmi náročné a únavné. Problematické bylo rozlišování detailu (k, h), figury a pozadí (udržení očí a zaostření na aktuální čtená písmena uprostřed textu), stranově obrácených písmen (p, b, d). Chlapec nastupoval do první třídy se znalostí písmen, maminka pečlivě reedukovala a posilovala veškeré dílčí funkce, které jsou předpokladem pro získání dovednosti čtení, psaní a podobně. Výkony byly i tak velmi kolísavé.
- *Sluchové vnímání*: Problém činilo rozlišování podobných hlásek, jako jsou například sykavky a podobně. Kvůli nízké slovní zásobě chlapec ve verbální komunikaci spoustě slovům nerozuměl, a tudíž mu některé úseky splývaly v jeden nerozlišitelný celek – podobně, jako když posloucháme řeč rodilých mluvčích jazyka, který neovládáme. Pokud byl chlapec unavený, nerozlišil v řeči ani pojmy, které již znal, potom verbální komunikace postrádala smyslu, jen proplula jeho ušima bez toho, aby ji vnímal. Základem alternativního přístupu bylo doplnit řeč vizuálními doplňky – pohádku obrázky, vyslovené číslice materiálem,

který se přepočítal, nebo karty s napsanými číslicemi a znaménky, výklad prvouky o názorný pokus nebo kartičky s obrázky... .

6.1.2.4. Pohybové dovednosti:

- *Hrubá motorika:* chlapec měl především problém s *držením rytmu*, vše co se dělá v určitém tempu: chůze, běh, skoky, tleskání, fukání...; *koordinace končetin:* při skocích, chůzi, běhu, kopání do míče, hod, ...; *posloupnost pohybu* – zapamatování jednotlivých fází u složitějších postupů: vázání tkaniček, výroba nějakého předmětu, ale i vedení linky písmen (evokovalo se slovním doprovodem)...; *vnímání polohy vlastního těla:* nedokázal sám sebe při pohybu koordinovat – opravit pohyb. Napříč těmito problémům se chlapec naučil jezdit na kole a dokonce lyžovat – doba učení však byla mnohem delší než u jiných dětí.
- *Jemná motorika:* *MLUVIDLA:* byla neohebná, záměrně se cvičily pohyby neobratného jazyka, ztuhlých rtů a nevýrazných mimických pohybů..., které jsou velmi důležité pro správnou artikulaci hlásek. *POHYBY OČÍ:* s postupnou únavou se stávaly méně koordinované: utkvěly na jednom bodě, nebo naopak chaoticky prohlížely stránku bez vůlí vedeného pohybu – při delší četbě neudržel, kde se aktuálně čte, při psaní – orientace na stránce – kde začít psát. *JEMNÁ MOTORIKA RUKOU:* ruka i při kratší práci byla neohrabaná, ztuhlá a napjatá, bylo to vlivem velkého soustředění na každou, i jednoduchou činnost, protože pro něho byla velmi složitá a namáhavá. Uvolňovací cviky v průběhu psaní se prováděly velmi často, práce probíhala v krátkých intervalech, mezi nimi se ruce uvolňovaly – celá ruka od ramen až po prsty. i tak bylo psaní velmi kostrbaté, plynulost tahů a návaznost jednotlivých písmen byla poznamenána nadměrným přitlakem ruky a křečovitým sevřením psacího náčiní. Chlapec nebyl schopen udržet velikost písma na stejné úrovni, písmo nemělo rytmus. Kompenzační pomůckou byla podložka,

která určovala sklon písmen a výšku všech druhů písmen – nad i pod linkou. Místo podložky se nakonec osvědčilo psaní do sešitu s malými čtverečky – sklon byla úhlopříčka čtverečku, velká písmena byla přes 2 čtverečky, malá přes jeden, klíčky pod linkou přes jeden čtvereček. Jeden řádek tedy zabíral 3 linky čtverečků a mezi řádky se jedna linka vynechala. Zní to složitě, ale chlapec se velmi rychle začal orientovat a tento způsob měl nejlepší výsledky.

6.1.2.5. Chování a citové prožívání:

Jak již bylo řečeno, chlapcova komunikace a myšlení budila dojem dětinskosti až infantilnosti a naivity. To se velmi úzce projevovalo také v chlapcově chování. Chlapec neměl problémy s chováním, nebyl agresivní, vzpurný nebo impulzivní. Většinou měl velikou ochotu vyhovět očekávání dospělých.

Oproti tomuto obecnému stavu nastávaly občas náročné situace způsobené komunikačním kolapsem. Špatné pochopení neobratného chlapcova verbálního projevu dospělými by občas bez zásahu asistenta vedlo ke kázeňskému postihu. Naopak chlapcovo nepochopení situace, ve které se vyskytl, ho dovedlo ke zkratkovitému jednání, slzám a rezolutně odmítavému postoji. Vždy bylo potřeba více komunikovat, dojít k pochopení jedné i druhé strany a teprve potom dělat závěry. Více v kapitole 6.3.2.3. Pomoc na úrovni motivační, emocionální, zájmové - Chování a emoce.

6.2. Rodinná anamnéza

Matka: stavební inženýrka

Otec: stavební inženýr

Sourozenci: jedna starší sestra, v době mé asistentce studovala na víceletém gymnáziu, v současnosti studuje na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Rodinné zázemí: poměrně harmonická rodina, matka v domácnosti pečovala o osobu blízkou (integrovaného chlapce). Kvůli chlapcovu postižení se vzdala profesionální kariéry stavebního inženýra a vystudovala speciální pedagogiku.

Když byl chlapec ve druhé třídě, začala na částečný úvazek pracovat jako speciální pedagog na jedné pražské základní škole, kde vyučuje reedukaci dětí s poruchami učení. Tento pracovní úvazek se časem zvýšil a trvá až do současnosti. Otec, velmi zaměstnaný v soukromém sektoru, zůstal ve svém oboru jako specialista. Díky jeho lukrativnímu zaměstnání se mohla v začátcích integrace uskutečnit, protože mzdu osobního asistenta zajišťovali zákonní zástupci žáka.

Rodina žije velmi aktivním životem, rodiče jsou instruktoři lyžování, kromě toho dělají rekreačně mnoho dalších sportů: cyklistika, plavání, turistika Snaží se žít i rozmanitým kulturním životem: pravidelně chodí s dětmi do divadla, na koncerty, do muzea a na různé výstavy. Svůj volný čas se snaží prožít konstruktivně, rodiče dbali o všestranný rozvoj svých dětí. Viz: kroužky a trávení volného času u integrovaného chlapce.

Svou starší dceru vychovávají k zodpovědnosti. Uvědomují si, že jednou to bude ona, kdo bude muset pomáhat svému mladšímu bratrovi. Od integrace očekávají především socializační efekt, včlenění do normální běžné společnosti. Také chtějí, aby jejich syn žil pokud možno v reálném životě, naučil se v něm být soběstačným. Vedou ho k praktickému životu a co možná největší soběstačnosti.

Uvědomují si, že jde o budoucnost jejich dítěte, jestli jednou bude člověkem, který bude nezávislý, nebo bude stále odkázaný na pomoc dalších lidí.

6.3. Integrace chlapce s vývojovou dysfázií

6.3.1. Osobní asistent chlapce s vývojovou dysfázií

Asistenční službu jsem vykonávala v letech 2000 – 2003. Tato kapitola popisuje funkci osobního asistenta – asistenta pedagoga konkrétního případu chlapce s diagnostikovanou těžkou formou vývojové dysfázie. Funkce i její zřízení se v mnohém liší od zpracované teorie. Důvodem je tehdejší odlišná legislativa a tedy možnosti zřízení této funkce ve školní třídě. Další odlišnosti vyplynuly ze specifických potřeb chlapce se zdravotním postižením.

6.3.1.1. Organizační rámec

Oproti dnešní legislativě se moje funkce nazývala „osobní asistent“, ačkoliv převážná pracovní náplň byla prací dnes nazývanou jako „asistent pedagoga“. Také financování probíhalo z odlišných zdrojů. Protože chlapec neměl ze zákona nárok na asistenční službu, byla jsem placena zákonnými zástupci žáka. Postup při zřízení funkce asistenta ve třídě byl také odlišný. Škola souhlasila s integrací chlapce pod podmínkou, že bude mít svého osobního asistenta, dnes asistenta pedagoga, který zajistí všechny alternativní postupy při výuce. Rodiče si asistenta sami sehnali, zajistili veškeré právní ošetření jeho pracovní smlouvy a umístění ve škole. Ředitel školy pouze spolupracoval při řešení právních otázek asistentova zařazení. Byla uzavřena smlouva mezi mnou jako osobním asistentem, zákonnými zástupci žáka a základní školou. Já jsem byla placena rodiči jako osobní asistent v jejich firmě. Škole jsem byla propůjčena jako osobní asistent, který zde bude mít své odloučené pracoviště. Škola mě vedla jako druhého pedagoga ve třídě, který se primárně věnuje integrovanému chlapci se speciálními vzdělávacími potřebami, v případě potřeby však může být školou využit jako kvalifikovaný pedagog.

6.3.1.2. Odborná kvalifikace a metodické vedení

Rodiče žáka zajistili a hradili kurz pro osobní asistenty v Mateřské škole na Hurbanově ulici, která se již tenkrát integrací s osobním asistentem dlouhodobě zabývala a pořádala akreditované kurzy pro asistenty (Osvědčení o kurzu je

v Příloze č. 3). v základní škole jsem absolvovala všechna běžná školení bezpečnosti práce a podobně.

Kromě kurzu pro asistenty jsem již v minulosti při studiu vyšší odborné školy absolvovala akreditované studium pedagogického minima. Také studium na vyšší odborné škole, Evangelikálním teologickém semináři, mi bylo velikou pomocí. Měla jsem za sebou velmi praktické a motivující čtyři semestry studia sociální komunikace u pana Jara Křivohlavého, šest semestrů psychologie, dva semestry krizové intervence, dva psychoterapeutické kurzy a podobné předměty z psychologických věd. z věd sociálních to byly péče o dlouhodobě nemocné a zdravotně postižené a další přednášky z medicínských oborů. Tato církevní škola byla zvláštní především tím, že v ročnících bylo nejvýše 10 žáků a proto veškeré vyučování bylo vedeno jak dobře teoreticky, tak především prakticky, osobní a zážitkovou formou. k tomu každý ze studentů měl svého osobního mentora z řad učitelů, který se mu věnoval a podněcoval jeho osobnostní růst. u základů této školy stála a na stanovení učebních osnov se podílela další osobnost české psychologie - Pavel Říčan. Já mohu i po letech jen v dobrém vzpomínat na veliký vklad do života, který mi toto studium přineslo. Osobnostní růst, pokora vůči druhému člověku a úcta před životem bližních mi byla pro mou asistenční službu velikým přínosem.

Metodické vedení ve většině případů nezabezpečovali zkušenější pedagogičtí pracovníci školy, i když do specifických přístupů výuky integrovaného chlapce mohli zasahovat. Nejdůležitější osobou mého metodického vedení byla chlapcova matka. Po určení chlapcovy diagnózy se vzdala profesionální dráhy stavebního inženýra a vystudovala naprosto odlišný obor – speciální pedagogiku. Další konzultace zabezpečovalo SPC, které mělo chlapce v dlouholeté péči a zpracovávalo individuální vzdělávací plán. Posledním metodikem byla klinická logopedka, která zabezpečovala chlapcův správný řečový rozvoj.

Protože integrace dítěte s vývojovou dysfázií byla v tomto případě průkopnická, velká část metodického vedení se odehrávala formou pokusu a omylu. v 90 % problémů s výukou jsme si museli poradit sami, protože před námi nikdo dítě s vývojovou dysfází v takto těžké formě neintegroval. Naopak, odborníci ze SPC přicházeli na náslechy do našich hodin a celý případ pečlivě sledovali, protože to pro ně byl zdroj cenných informací a zkušeností.

6.3.1.3. Pracovní náplň asistenta

Podle dnešní legislativy by se asistentova pracovní náplň v tehdejší době dělila na dvě oblasti: pracovní náplň asistenta pedagoga a pracovní náplň osobního asistenta.

Pracovní úvazek se postupně zvyšoval. První dva roky to byl pracovní úvazek částečný, od třetí třídy pracovní úvazek plný.

Pracovní náplň byla členěna tak, aby chlapcova integrace nijak nenarušovala běžný chod třídy ani nezatěžovala třídního učitele či jiné pedagogy. Integrace v tehdejší době byla ze strany školy ústupkem, za který škola očekávala výhody z uzavřené smlouvy – pedagoga, který v případě potřeby bude k dispozici. Škola této výhody využívala jen v případě delší nemoci některého z učitelů stejných ročníků, vždy se předem dohodla s rodiči i asistentem a přebrala mzdové výdaje. Několikrát tuto situaci uvítali samotní rodiče žáka, při dlouhodobější nemoci třídního učitele. Vedla jsem celou třídu bez zásahu dalšího, do integrace nezasvěceného pedagoga, což mělo několik výhod: pokračovala jsem v probírané látce, znala jsem nastavené zvyky a postupy, byla zachována všechna stanovená pravidla, nezměnilo se klima třídy, chlapec měl příležitost k větší samostatnosti, ale i možnost dopomoci v prostředí, které dobře znal a orientoval se v něm.

Pracovní náplň asistenta pedagoga

- Zabezpečit integraci chlapce s vývojovou dysfází v běžné základní škole a třídě.

- Pomoc chlapci s orientací v novém prostředí, při začleňování a přizpůsobování se školnímu prostředí.
- Zabezpečit co možná nejvyšší kvalitu vzdělávání chlapce.
- Podle chlapcovy potřeby ho vzdělávat individuálně, souběžně s celou třídou.
- Zprostředkovat chlapci všechny výukové aktivity tak, aby pro něho byly srozumitelné a přiměřené jeho schopnostem.
- Respektovat při vzdělávání chlapcův individuální vzdělávací plán.
- Zachovávat dohodnuté alternativní výukové postupy.
- Používat při výuce kompenzační pomůcky.
- Navrhovat vhodné kompenzační pomůcky, případně se podílet na jejich výrobě.
- Vést pro rodiče vzdělávací zápisník, zaznamenávat všechny školní aktivity, jejich míru a způsob provedení.
- Zprostředkovávat komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci chlapce.
- Zabezpečit chlapcovu vhodnou výchovu, podle potřeby zprostředkovat komunikaci.
- V případě potřeby pomáhat k vzájemné komunikaci mezi chlapcem a ostatními žáky.
- V případě potřeby pomáhat k vzájemné komunikaci mezi chlapcem a pedagogy či jinými pracovníky školy.
- Pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti.
- V případě potřeby školy zabezpečit výchovu a výuku svěřených žáků.

Pracovní náplň osobního asistenta

- Podle dohody se zákonnými zástupci žáka pomoci se zabezpečením dopravy do školy nebo ze školy.

- Podle potřeby dopomoc chlapci v sebeobsluze.
- Podle dohody s rodiči zabezpečit chlapcovu dopravu na odpolední volnočasové aktivity nebo zabezpečit jeho domácí aktivity.
- Podle dohody s rodiči dopomoci chlapci s domácí přípravou do školy.

6.3.2. Integrace v 1. -3. třídě

V této části kazuistiky jsem osobně zastávala funkci chlapcova asistenta. Proto je podrobněji rozpracována, než ostatní části. Ty mám zprostředkované z osobních rozhovorů s rodiči chlapce. Zpracovaný IVP ze třetího ročníku je v k nahlédnutí (po odstranění osobních údajů chlapce a jeho rodiny) v Příloze č. 5.

6.3.2.1. Přístup učitele

Velikým štěstím byla paní učitelka v první a druhé třídě, která zvládla svou roli opravdu na jedničku. Ačkoliv práce asistenta a integrace dítěte se zdravotním postižením ve třídě byla první zkušeností na této škole a nikdo nevěděl, co očekávat ani jaké problémy se mohou vyskytnout, zvládla paní učitelka třídní svou úlohu naprosto profesionálně. Pokud mohu soudit, k úspěchu přispěly především velká psychická pohoda paní učitelky a pozitivní přístup k jejímu okolí, tedy osobnostní rysy. Zkušenosti v oblasti pedagogiky byly sice velké a dlouholeté, ale integrace chlapce se zdravotním postižením vyžadovala tak odlišný přístup, že v úspěšnosti integrace hráli až druhořadou roli.

Ve třetí třídě (až do páté třídy) měl chlapec paní učitelku, která v mnoha směrech nebyla schopna pochopit chlapcovy specifické požadavky na výuku, vzdělávání a hodnocení jeho výkonu. Dokud byl chlapec v péči zkušené asistentky, paní učitelka se v mnohém byla ochotná přizpůsobit, protože uznávala, že asistentka je v přístupu zkušenější. Integrace již neprobíhala tak hladce, ale stále ještě byla po všech směrech fungující. Od asistentky bylo potřeba množství asertivity a diplomatického jednání, aby bez konfliktů prosadila přístup k výuce, který by chlapci nejlépe vyhovoval.

Přístup učitele v tomto konkrétním případě integrace byl nastaven spíše na akceptaci chlapce s vývojovou dysfázií v jeho zvláštlostech. Učitel nefungoval jako ten, který vede asistenta pedagoga. Systém byl nastaven tak, že asistent zabezpečí bezproblémovou výuku integrovaného chlapce tak, aby integrace co nejméně zatěžovala třídního učitele. To byla podmínka přijetí chlapce do běžné třídy daná vedením školy. Po dobu, kdy jsem vykonávala asistenční službu, se toto pravidlo dařilo plnit. s třídním učitelem jsme se pouze dohodli, co se bude daný den vyučovat v jednotlivých předmětech, a asistent pod metodickým vedením externistů zabezpečoval celý chod výuky integrovaného chlapce ve všech specifických aspektech.

6.3.2.2. Přístup asistenta

Třídní kolektiv a přístup asistenta:

Pro děti jsem byla druhá paní učitelka, tak si to stanovila paní učitelka třídní, ale říkaly mi jménem a vykaly mi. Tento přístup se velmi osvědčil, protože jsem měla potřebnou autoritu, abych v případě potřeby mohla paní učitelce pomoci, ale děti ke mně měly osobnější přístup. Zvláště v začátcích v první třídě, než se vyjasnila všechna pravidla a než si děti zvykly na školní prostředí i na integrovaného žáka, bylo potřeba s nimi komunikovat o dané situaci. Pro lítostivé prvňáčky, kteří ráno plakali, jsem byla utěšitelkou, pro děti, které měly problém s pozorností nebo s pochopením, jsem byla pomocí.

Úkoly osobního asistenta:

- V rámci třídního kolektivu je úkolem asistenta pedagoga *působit pozitivně na atmosféru ve třídě*. Mít s dětmi osobní vztah, založený na důvěře, ochotě pomáhat, komunikovat a vcítit se a pochopit jejich nesnadnou životní roli – žáka.
- Především svým *osobním přístupem* jsem *motivovala ostatní* děti ke vstřícnému postoji k integrovanému chlapci. Děti především v raném školním věku mají v dospělých vzor svého chování, učí se nápodobou,

proto postoje dospělých vůči chlapci se speciálními výukovými potřebami byly rozhodující pro tvorbu vztahů mezi ostatními dětmi. Podle mé zkušenosti to je jeden z rozhodujících faktorů pro úspěšnou integraci.

- Ochota odpovídat na otázky, otevřeně komunikovat o žákově handicapu, jeho důsledcích, žákům vysvětlit důvod odlišného hodnocení. Ukázat jim spravedlnost v tomto přístupu. Podobně komunikovat i s rodiči ostatních dětí.

Zprostředkování informačního toku mezi školou a domácí přípravou

Byl *zavedený* velký *sešit*, kde jsem zapisovala veškeré dění ve třídě, nejen školní učivo, ale i třeba vyvstálé problémy, nebo výjimečné situace. Co jsme se učili ve třídě bylo rozděleno do několika možností – buď pracoval integrovaný chlapec s dětmi s mojí pomocí, nebo měl individuální výuku někdy i zcela jiného problému, který se ten den probíral a my ho nestihli nebo se teprve bude se třídou probírat – bylo potřeba rychleji měnit činnosti a častěji se k nim vracet a opakovat. Bylo *zaznamenáno, jak se s jakým úkolem popral*, především byly zaznamenané postupy k jednotlivým prvkům učiva. Na *fungujících postupech* se pracovalo tak dlouho, dokud se nepřišlo na postup řešení, který chlapci skutečně fungoval. Postup pak byl *jednotný pro práci doma i ve škole*, než se zautomatizoval. Často nastávaly situace pro asistenta velmi náročné: v jedné chvíli zaznamenávat, co probírají děti ve třídě a jakým způsobem, co v dané chvíli děláme individuálně - reagovat podle potřeb žáka a zaznamenat, jak chlapci šla ona individuální práce, která probíhala v čase, kdy třída pracovala na něčem jiném. Tedy 3 roviny vnímání a zapisování. Pro stručnost a přehlednost se časem zavedly grafické značky. Psacím náčiním asistenta bylo nejen pero, tužka, ale i pastelky. Do sešitu se také *zaznamenávaly domácí úkoly*, i když chlapec byl veden k samostatnému zapamatování svých povinností (jen málokdy donesl úkol v paměti domů), později veden

k samostatnému zaznamenávání úkolů do úkolníčku a zavedení rituálu: musím se do úkolníčku podívat a říci mamince, co máme udělat.

Pomoc v procesu edukace

Měla jsem za úkol být chlapci pomocí tak, aby vše, co se ve škole **učilo**, mu bylo podáno **co nejsrozumitelnějším způsobem**: zatím co třída pracovala jen verbálně, my jsme používali k danému problému různé kompenzační pomůcky:obrázky, tabulky, materiál na počítání, rekvizity...

Při frontální výuce jsme se snažili, aby **chlapec poslouchal stěžejní část výkladu nové látky**, ten já zaznamenávala do sešitu. Dále se při frontální výuce začleňoval do části společné práce celé třídy. Dané postupy, které se děti učily, se vyzkoušely individuálně, často již byl předem odzkoušený postup z domova, který fungoval lépe, pokud ne, začali na něm všichni pracovat.

Také se upřednostňovalo **začlenění chlapce do skupinové práce s žáky**. Často bylo potřeba chlapci dovysvětlit, co se po něm chce, nebo mu prostě jen dění ve skupině zpřístupnit tak, aby tomu rozuměl a mohl se zapojit.

Přizpůsobit učivo možnostem žáka: tempo, střídání činností, pracovní postup, používání vizuálních pomůcek, individuální práce s asistentem místo frontální výuky, zařazování chvíle odpočinku a relaxace během vyučovací hodiny, ...

I u **zautomatizovaných postupů** však byly **kolísavé výkony** a někdy se dokonce stávalo, že chlapec si sám nevzpomněl, jak se daný problém (sčítání v matematice, napsání daného písmene) vlastně řešil, pak bylo třeba pomoci, vždy jen do chvíle, než se zapomenutý postup vybavil – někdy jen naznačit, jindy zcela zopakovat postup řešení.

Důležité bylo komunikovat s rodinou i učiteli, zachovávat jednotný postup práce, sjednotit přístupy, které respektují individuální vzdělávací plán. Hodnocení bylo v kompetenci učitele. v prvních dvou letech bylo hodnocení velmi sjednocené ve spolupráci s asistentem. Ve třetím ročníku nová paní učitelka někdy nerespektovala individuální plán a občas si prosadila, aby chlapec pracoval na velké opakovací písemné práci zcela sám, ve stejném čase

jako zdravé děti, někdy dokonce i bez kompenzačních pomůcek. Chtěla si tak ověřit chlapcovu samostatnost za „spravedlivých podmínek“. To byly první náznaky budoucího vývoje integrace.

Pomoc v procesu socializace

Škola byla pro integrovaného chlapce nové sociální prostředí, do kterého se měl zařadit. Toto prožívá každý prvňáček na začátku školního roku a během prvního roku povinné školní docházky. Bylo potřeba **stanovit nová pravidla** pro **chování** ve škole, nové **rituály**, které měly zajistit plynulý chod dne: samostatné převlékání v šatně, nezapomenout si tam věci pro výuku, co znamená zvonění, jak se chovat o přestávce a o vyučovací hodině, jak se chovat, když jde třída při vyučování po školní chodbě, jak se chovat v jídelně....

Vztahy se spolužáky, to bylo další velké socializační téma. Chlapec neměl žádného známého spolužáka z mateřské školy. Kamarády si našel poměrně brzy, především díky škole v přírodě. i tak se občas stávalo, že si spolužáci chybně vyložili chlapcovy neohrabané pohyby (příliš silný stisk ruky jako ublížení), pak bylo třeba **situaci rozebrat, komunikovat** o ní a vysvětlit. Děti se seznámily, že integrovaný chlapec nemá v rukou takový cit, a proto se někdy může stát nepříjemná situace. Je třeba mu jasně říci: „Nech toho, bolí mě to.“ Chlapci bylo třeba vysvětlit, že si má dávat pozor a snažit se být citlivý. Bylo velmi časté, že chlapec své znevýhodnění v oblasti verbální komunikace spontánně kompenzoval komunikací neverbální, často haptickým kontaktem-doteky. Toto se dalo u malých dětí tolerovat, ale bylo potřeba vést chlapce k samostatnějšímu vyjadřování bez fyzického kontaktu s ostatními, především do budoucna.

Také **ostatní učitelé** na škole se velmi zajímali o integraci chlapce a o moji úlohu. Bylo potřeba jim **odpovídat na jejich otázky**: co je to za handicap, jak se projevuje, jaká je moje úloha při hodině, jak se chlapec učí a jak všechno zvládá.... Komunikace musela být pravdivá, otevřená a zároveň seriózní k intimním problémům žáka. Každý učitel mohl být jednou tím, který chlapce

jednoho dne bude mít ve třídě, proto byla otevřenost na místě. Také jsme chtěli podpořit integraci s osobním asistentem jako všeobecný prvek, který by se měl na běžných školách vyskytovat stále častěji, doposud jsme byli novinkou.

Pomoc na úrovni motivační, emocionální, zájmové

Protože dysfatici mají narušené tyto sféry, je třeba vynaložit zvláštní úsilí na jejich motivaci, udržení emocionální pohody a ovlivnění jejich zájmů.

● *Motivace:*

Pro dítě se zmíněnou poruchou je všechno mnohem těžší, na sebemenší úkol musí vynaložit daleko větší úsilí, spotřebuje více energie než běžné děti. Dokonce i zautomatizované postupy, které by měly proběhnout bez větší námahy, jsou kolísavé, takže ani ty nezaručují hladký průběh činnosti. Proto se nedivme, že potřebují mnohem větší dávku motivace pro rozhodnutí: „Ano, udělám to a budu se snažit“. Protože chlapec byl velmi společenský, ***rád dělal věci společně s dětmi***. To byl jeden z motivačních motorů při nové nebo namáhavé činnosti – zkusíme to spolu, abys věděl jak, a potom půjdeš pracovat s dětmi.

Dalším motivačním motorem bylo samozřejmě ***hodnocení***. To probíhalo ***známkou***, jako u ostatních dětí, a interně ve třídě i slovně. Proto bylo velmi důležité, aby hodnocení známkou bylo přizpůsobené chlapcovým možnostem. Také aby podmínky vzdělávacího procesu byly stanovené tak, aby bylo chlapci ***umožněno uspět***.

To, že měl chlapec osobního asistenta, neznamenal, že si ho paní učitelka nevšímala. Naopak ***pozornost od paní učitelky*** byla velikou motivací, zvláště, když před dětmi pochválila jeho úsilí. Také ***uznání od spolužáků*** bylo velmi důležité – potom to ukážeme tomu a tomu kamarádovi... Děti se postupně naučily všimat si, jak chlapec reaguje a naučily se být velmi citlivé:

„Vím, že to je pro tebe hodně těžké, já bych to tak dobře nezládl. Mě to taky moc nebaví, ale snažím se to udělat, abych to měl za sebou a mohl dělat něco lepšího. Je to těžké, vid’, tak já se potom přijdu podívat, jak se ti to povedlo.“

Podobné větičky od spolužáků byly naprosto úžasné pro chlapcovu motivaci. Chlapec cítil, že ho chápou a přirozeně ho přijímají. Byli to jeho kamarádi. Je třeba říci, že takhle dobré vztahy nevzniknou samovolně, je třeba na nich cíleně pracovat, budovat je, to byla úloha jak asistenta, tak třídního učitele.

Vymyslet vždy novou motivaci, která by zafungovala, bylo někdy těžkým uměním. Asistent musel mít fantazii a naučit se chlapce znát, vymyslet „figl“, jak ho nadchnout pro činnost, kterou vlastně vůbec nechce dělat, která je pro něj těžká, nemá ji rád a je o tom přesvědčený.

● *Chování a emoce:*

Chlapec byl velmi rád ve společnosti lidí, rád komunikoval a rád vyjadřoval své dobré pocity. Velmi rád vyhledával tělesný kontakt, přišel se přitulit, obejmout, říci „Mám tě rád, Šáry. Ty jsi moje Šárka.“ Byl veden ke slušnému chování. Zdravil, komunikoval, dokázal pochválit i poděkovat za drobnost.

Přesto nastávaly občas situace, které byly pro všechny zúčastněné velmi emocionálně napjaté. Běžné dítě se naučí diagnostikovat situaci, ve které se nachází. Zjistí, co se od něj očekává za reakci, a pokud se jeho reakce neztotožňuje s požadavky, vůlí ji více méně dokáže ovládat. Pro dítě s dysfázíí je zde hned několik úskalí:

- *Porozumění situaci:* zvláště ve škole, kde se komunikuje především verbálně, je to velmi těžké. Jak rozklíčovat příval slov, z nichž polovině nerozumím a nevím, co znamenají? Úloha asistenta: říci jednoduše, pomalu a srozumitelně, o co jde a co se děje.
- *Co se očekává:* „Jak rozklíčovat význam, když je řečen „mezi řádky“? Nerozumím tomu. Ten člověk mi vlastně neřekl, co ode mě chce.“ Úloha asistenta: Lidé museli být vedeni ke konkrétní komunikaci a jasnému a srozumitelnému vyjádření svých očekávání. Důležité bylo vytvořit denní režim, rituály, které chlapec znal a orientoval se v nich a věděl, co se od něho očekává.
- *Co chci já:* „Jak vyjádřit slušně, co chci naopak já, když téměř neumím mluvit? Nedokáži vykat, používat podmiňovací způsob ve větě, nepoužívám adekvátní

výrazy a neumím to říci bez emocí, když mi na tom tolik záleží a chci, aby mě ostatní slyšeli a porozuměli mi.“ Čím více byla situace emocionálně napjatá, tím více verbální komunikace vázla. To je běžný proces, který zná každý z nás. Chlapce však často dohnal do neřešitelné situace, k pláči a k pocitu nepochopení.

Příkladem může být odpověď paní učitelce nebo asistentce: „Nechci, nebudu dělat!“ Mohlo to být vyjádření: *„Chci pomoci, nezvládnou to sám. Už jsem unavený, už nemůžu. Nerozumím tomu, nevím, co po mě chcete. Hrozně se mi do toho nechce, nemám tyhle úkoly rád.*“ A jiné věty, kterými se běžné dítě vyjádří ve vší slušnosti. Ale dysfatic je říci neumí. Proto jeho sebevyjádření zní jako velká drzost.

Úloha asistenta: ztlumit emoce všech zúčastněných stran, nastolit otevřenou komunikaci, mluvit srozumitelně, podpořit chlapce ve vyjádření jeho pocitů a požadavků. Dovést situaci k vysvětlení a vzájemnému pochopení.

- *Jak se ovládat:* Výzva pro všechny zúčastněné strany. Zachovat klid, být ochotný o situaci komunikovat, porozumět jeden druhému. Proces, kterému se chlapec i jeho učitelé učili. Postupem času se chlapec naučil používat standardní větičky, které vyjadřovaly přesněji a slušněji, co chce. Ale každá nestandardní situace mohla přinést další úskalí. Proto bylo daleko lepší emocionálně napjatým situacím předcházet, než je řešit.
- *Zájmy:* Každý rád dělá to, co mu jde, v čem je dobrý. Pokud činností, kterých se to týká, moc není, zužuje se také pole vašeho zájmu. Je třeba respektovat zájmy dítěte, ale také je ovlivňovat.
- *Televize a počítač:* Velmi kontroverzním tématem zájmové činnosti bylo sledování televize a hraní počítačových her. Pro běžné dítě je to neřest, ale pokud se nepřehne, nemá škodlivý účinek. Pro dysfaticy to bylo více méně nežádoucí. Televize snižuje slovní zásobu. Odnaučuje lidi

komunikovat. Proto byla televize jen za odměnu a také musela být nastolena cenzura pořadů. Chlapcův oblíbený seriál Kobra 11 nebyl právě ten povolený. Proč: Souvisí to s již zmiňovanými problémy: ovládání emocí, orientace v situacích. Takový film vytvořil ještě větší zmatek: je tam povolené překračovat normy dané společností – rychlost jízdy, brát auto, které mi nepatří, chovat se násilně a neohleduplně... Běžný člověk to zhodnotí a rozumově si to vysvětlí, ale dítě to vezme jako fakt, a navíc dysfatik to nikdy nevysvětlí. Počítačové hry jsou na tom podobně. Pokud nejsou voleny na postřeh, orientaci v prostoru, zrakovou percepci..., ale jsou to klasické „střílečky“, jen dezorientují dítě v sociálních situacích, dysfatické dítě s těžkou poruchou řeči rozhodně nedokáže odlišit hru nebo film od reality ve své komunikaci.

- *Stavebnice*: Chlapec byl velmi technicky nadaný. Rád stavěl ze stavebnic různé stavby nebo předměty. Uměl se orientovat v pláncích a podle nich sestavit ze stavebnice i poměrně složitý předmět – fungující jeřáb. Toto byla velmi dobrá aktivita na rozvoj prostorové představivosti. Rozvíjela prostorovou orientaci, zrakovou percepci, jemnou motoriku, zkušenosti z oblasti fyziky (jak funguje páka, kladka).
- *Pohyb*: Bylo potřeba rozvíjet také hrubou motoriku a koordinaci celého těla. Dlouhou dobu rodiče zkoušeli různé sportovní oddíly, ale většina z nich byla zaměřena na výkon, nikoli na rozvoj dítěte. Také chtěli, aby chlapec mohl cvičit samostatně a zapojit se do kolektivu dětí. To vyžadovalo chápající vedoucí, kteří by byli ochotni se s jeho poruchou alespoň zběžně seznámit a byli ochotni se přizpůsobit. Nakonec se podařilo najít jeden oddílek Sokola v nedaleké pražské čtvrti. Chvilí trvalo, než se chlapec zapojil a než se seznámil s novým prostředím, ale potom to bylo jeho cvičení, jeho vedoucí a jeho kamarádi.

Kromě toho chlapec se svou rodinou podnikal turistiku na kolech a v zimě na běžeckých lyžích. Také velmi dobře ovládal sjezdové lyže,

kterých v zimní sezóně hojně využívali především o víkendech nebo o prázdninách. Jen díky úsilí a vytrvalé péči své rodiny chlapec získal tyto dovednosti. Jeho hrubá motorika byla značně nedokonalá, každá tato dovednost představovala měsíce a roky nácviku. s tatínkem chodil na hodiny plavání rodičů s dětmi.

- *Flétna:* Pro rozvoj rytmu chodil chlapec již od školky do ZUŠ na flétničku. První paní učitelka byla ale velmi náročná na postupování svých žáků. Chlapec znal noty, ale jeho hudební projev vzhledem ke ztížené koordinaci prstů a nedodržované rytmice nebyl jako u jiných dětí. Nakonec se podařilo sehnat novou paní učitelku, která měla k chlapci velmi dobrý vztah. Chápala jeho hru na flétnu jako důležitou terapii a svou roli jako dalšího člověka, se kterým bude moci chlapec otevřeně komunikovat. Dokázala ho motivovat a chválit, i když jeho výkony byly neporovnatelné s výkony jiných dětí. Na besídkách chlapec vystupoval v doprovodu své starší sestry, která hrála na klavír. Byly to další cenné zkušenosti s vystupováním na veřejnosti.
- *Keramika:* Podařilo se najít kroužek keramiky s velmi ochotným panem učitelem. Na kroužek docházel se svojí starší sestrou, která mu byla ochotná s mnohými výrobky pomoci. Ale i pan učitel si k chlapci brzy našel otevřený vztah, věděl, co zvládne sám a s čím mu bude muset pomoci. Velmi dobré bylo, že keramiku a zmiňovaný Sokol vedli muži. u chlapce měli větší autoritu, a protože kontakt s učiteli či vedoucími mužského pohlaví je v naší společnosti velmi řídký, byla to velmi dobrá zkušenost pro nové sociální kontakty. Chlapcovy výrobky nebyly tak úhledné jako jiných dětí, ale protože pan učitel vedl kroužek pro nadšené keramiky, nikoli jen pro šikovné děti, bylo to vhodné prostředí pro rozvíjení dalšího zájmu. Své výrobky pak měl doma vystavené nebo je využil jako osobní dárek. Byl na ně patřičně hrdý a vždy rád ukazoval, co nového vytvořil.

Celkově jsme se snažili, aby chlapcovy zájmy byly pestré a měly nějaký terapeutický dopad na jeho rozvoj. Bylo velmi důležité začleňovat chlapce do kolektivů jeho vrstevníků a umožnit mu sociální interakci se stejně starými dětmi i s dospělými lidmi. Vždy to bylo o lidech, bez ochotných lidí na správných místech byla sebelepší aktivita ztracena, protože na chlapce nebyly brány ohledy a nebylo mu prostředí přizpůsobené. Každá nová aktivita byla pro chlapce novým stresem, projevoval nelibost a nezájem, ale jestliže se mu podařilo uspět, začlenit se do nového kolektivu a setkat se s porozuměním od vedoucích, byl velmi vstřícný, nadšený a velmi rád projevoval svou vděčnost všem novým známým a kamarádům.

6.3.2.3. *Spolužáci a třídní klima*

V prvním ročníku bylo celkem 17 dětí ve třídě. Všechny děti se spontánně ptaly, proč integrovaný chlapec tak špatně mluví a proč tu jsem já a proč mu pomáhám a proč dostává „lepší“ známky než oni ... Na začátku to bylo mnoho otázek, o kterých bylo potřeba otevřeně komunikovat. Děti si ale ve velmi krátké době zvykly, že pro integrovaného chlapce, protože je nemocný, je všechno mnohem těžší. Musí se hodně snažit, více než ostatní, a proto v tom potřebuje moji pomoc a také dostává „lepší známky“, právě kvůli velikému úsilí, které musí vynaložit i na lehké úkoly, a tak je to vlastně spravedlivé, i když jeho výkony nejsou tak skvělé jako u jiných dětí. v komunikaci mezi dětmi velmi pomohla škola v přírodě. Děti se tak seznámily daleko osobněji. Dokonce se stávalo, že ani jedna z učitelek nerozuměla, co nám chce integrovaný chlapec říci svou lámanou řečí, načež se přihlásily děti a přeložily nám to. Bylo to velmi povzbuzující, celá třída se začala podílet na jeho včlenění a integrace začala opravdu fungovat. Chlapec věděl, že toto je jeho třída, jeho kamarádi, jeho paní učitelka a já, jeho Šárka. A také věděl, že on k nám patří.

Ve druhém ročníku se počet žáků v naší třídě zvýšil na 24 – přišlo několik dětí z jedné rozpuštěné třídy. Nové děti již integrovaného chlapce znaly od vidění a

ze školní družiny. Také věděly, že v naší třídě jsou dvě paní učitelky. Na začátku školního roku se ptaly podobně jako chlapcovi spolužáci v první třídě. Velmi rychle si zvykly na zavedené postupy, integrovaného žáka i souběžnou práci obou učitelů. Na klimatu třídy bylo velmi poznat vedení paní učitelky, která si velmi zakládala na dobré a přátelské atmosféře třídy. Děti zdravě motivovala a nestresovala je.

Ve třetím ročníku odešly dvě nejšikovnější děti do jazykové školy, takže třída pokračovala bez tahounů. Na klimatu třídy se ale více než toto projevila změna učitele. Začalo se více soupeřit, bylo přísnější známkování, více se dával důraz na samostatnost a výkonnost žáků. Děti i jejich rodiče byli v prvních měsících trochu ve stresu, ale časem si zvykli na nové tempo, styl práce i požadavky. Celkově poklesl prospěch mnoha žáků. Některé děti začaly mít první výchovné problémy. Paní učitelka již nevěnovala tolik času budování třídního kolektivu. Ten byl zaveden z minulých let a přicházející drobné problémy se prostě neřešily.

6.3.2.4. Hodnocení

Po dobu 3 let, kdy jsem pracovala jako chlapcova osobní asistentka, jsem si myslela, že integrace do běžné třídy bylo dobré rozhodnutí, které chlapci jedinečně prospělo. i chlapcovi rodiče vyhlíželi do budoucnosti s velikou nadějí. Všechny obavy (problémy v procesu výuky), se kterými do rozhodnutí integrovat svého syna do běžné třídy základní školy šli, se zatím nepotvrdily. Naopak, splnilo se i to, v co rodiče ani nedoufali: chlapec se zapojil do kolektivu svých vrstevníků, udělal velké pokroky v oblasti řečového rozvoje a intelektuálních dovedností.

Výhody integrace v období prvních třech let školní docházky:

Sociální interakce:

- *Kamarádství:* Chlapci bylo umožněno vžít se do kolektivu běžných dětí, svých vrstevníků a mít možnost sociální interakce s běžnou populací v naší společnosti. Také děti získaly zkušenost komunikace s vrstevníkem se specifickým handicapem. Chápaly rozdílnost jeho

chování, přístupu k němu a měly zkušenost s přizpůsobením výuky a kolektivu vůči tomuto dítěti. Byla to pro ně drahocenná zkušenost, která jim, doufám, otevře dveře k akceptaci handicapovaných lidí v naší společnosti jako její součásti.

- *Mluvní vzor:* Chlapec se během prvního roku školní docházky velmi zlepšil ve svých řečových schopnostech. Získal rozsáhlou slovní zásobu, začal komunikovat ve větách. Učil se řeč používat jako hlavní prostředek své komunikace. Přitom byl svými vrstevníky přijímán a akceptován. Některé často používané věty se naučil z jejich mluvy bez typických agramatismů. Měl přirozený mluvní vzor během komunikace se svými spolužáky, proto udělal i veliký pokrok ve zvládnutí výslovnosti složitějších slov.

Rozvoj intelektových schopností:

Protože byl chlapec zařazen do běžné třídy, kde se učilo podle osnov základní školy, byly na něho kladeny vyšší požadavky na zvládnutí učiva než ve speciální škole. Důležitým faktorem ale je plnění jeho individuálního plánu, tedy přizpůsobení učiva, stylu výuky, individuální přístup a specifické metody práce. Chlapec zvládl se svými vrstevníky držet krok a zvládl v rámci svých možností učivo v celém jeho rozsahu. Díky ohledu v hodnocení mu bylo umožněno uspět a být odměněn za své velké úsilí, které při učení vynakládal. Vzhledem k rozporuplným prognózám, které před začátkem školní docházky prorokovala různá vyšetření, že se nenaučí číst, psát ani počítat, to byl neočekávaný úspěch, roven téměř zázraku. To vše přineslo veliký rozvoj intelektových schopností, které v něm zatím byly skryty a které se staly základními stavebními kameny pro další vzdělávání.

Nevýhody integrace v období prvních třech let školní docházky:

Veliká zátěž pro celou rodinu:

Vzhledem k tomu, že chlapec nebyl ve svém vzdělávání samostatný, ale vždy odkázaný na pomoc další osoby, byla integrace do běžné třídy na základní

škole velmi náročná pro celou rodinu. Finanční zátěž, veškerá domácí příprava, domácí úkoly, procvičování nabytých vědomostí a dovedností bylo závislé na čase ostatních členů rodiny. Protože by nebylo zdravé, aby se chlapcův život zúžil jen na školní povinnosti, bylo potřeba pro jeho mimoškolní rozvoj zvolit správné zájmové kroužky, náležitě chlapce motivovat a zabezpečit, že v nich bude schopen se začlenit a v rámci jeho možností uspět. Stálá komunikace s dalšími lidmi o chlapcově handicapu a potřebě přizpůsobení prostředí, aby byl schopen se zařadit, byla také značnou zátěží. Mnoho lidí nebylo ochotných spolupracovat, někteří by ochotní byli, ale **nebylo jim dáno** a jen velmi málo lidí bylo schopno pochopit, akceptovat, přizpůsobit prostředí a skutečně přistupovat k chlapci individuálním způsobem. Tito lidé se potom na dlouhou dobu stali dalším střípkem chlapcova života. Pro rodiče to ale znamenalo vynaložit veliké úsilí, nevzdat komunikaci s lidmi, nevzdat hledání, když první pokusy selhaly, a to, co se podařilo vybojovat, začlenit do chlapcova denního harmonogramu, aby to vše vytvořilo pokud možno vyvážený celek. Celý rodinný život byl přizpůsoben chlapcovým potřebám.

Veliká náročnost na samotného chlapce:

I pro integrovaného chlapce se vstupem do školy změnil jeho život. Protože bylo potřeba plnit nejen školní povinnosti, ale ještě dál pracovat na logopedické reedukaci a dalších rozvojových aktivitách, byly na chlapce kladeny veliké nároky. Každý den byl rozčleněn do sledu událostí a aktivit. i odpočinkové mimoškolní a zájmové aktivity byly voleny tak, aby přinesly ještě další přínos do chlapcova života než pouhé strávení volného času. Často to bylo balancování až na hranici chlapcova přetížení. Tempo bylo pro něho vysoké. Byl to test, co všechno vydrží a co vše v něm je. Mnoho odborníků by možná tvrdilo, že je to zbytečně veliká zátěž, kterou nebylo nutné podstupovat, kdyby byl chlapec zařazen do speciální školy pro děti s logopedickými vadami, kde by vše bylo přizpůsobeno jeho specifickým potřebám.

6.3.3. Další vývoj

Další informace jsem získala z rozhovorů se zákonnými zástupci integrovaného chlapce. Nemohu porovnat objektivitu jejich názorů se skutečností, jak vypadala výuka ve vyšších ročnících základní školy. Faktem je, že rodiče vnímali vývoj integrace v období od 6. do 8. třídy jako téměř nefunkční a po změně třídního učitele se opět vrátil do normálu.

6.3.3.1. Integrace od 4. do 5. třídy

Další asistentka nefungovala ve své pozici ani celý školní rok. Pracovní proces ukončila náhle z důvodu adopce malého miminka. Na její místo nastoupila paní v předdůchodovém věku po velmi dlouhé době, co byla jako žena v domácnosti. Po této výměně asistentky se stala paní učitelka zkušenější než nová asistentka, takže začala prosazovat své přístupy, které byly stále více odlišné od individuálního vzdělávacího plánu žáka. Nastala také disharmonie ve vztahu mezi učitelem a další asistentkou. Paní učitelce nová asistentka (paní v předdůchodovém věku) „nesedla“, brala ji ve třídě jako konkurenci. Podle rodičů paní asistentka nijak nedominovala, naopak, byla submisivním typem. Paní asistentka jen pomáhala integrovanému chlapci, což bylo její pracovní náplní. Konkuruující, podle rodičů chlapce, mohlo být věkové převýšení, pro děti mohla budit dojem věkové vyzrálости a zkušenosti, jako babička, oproti paní učitelce ve středních letech, která byla občas náladová a kladla na děti velké nároky.

Také třídní kolektiv se trochu změnil. Některé šikovné děti přestoupily na jiné školy. Také odešla velmi inteligentní, ale neposedná holčička na soukromou školu. Důvodem byly neshody rodičů s paní učitelkou o přístupu k jejich dítěti. Toto všechno byly děti, které s chlapcem velmi sympatizovaly.

6.3.3.2. Integrace na druhém stupni ZŠ do 8. třídy

Bohužel ty opravdu vážné problémy nastaly až na druhém stupni základní školy.

Třídní kolektiv se na druhém stupni změnil. Na druhý stupeň již nepřestoupily nejšikovnější děti, protože byly přijaty na víceletá gymnázia. Zbylé děti byly rozděleny na studijní a nestudijní typy a podle tohoto kritéria rozděleny do dvou tříd. Integrovaný chlapec byl zařazen do nestudijní třídy, kde mu zbylo již jen pár spolužáků z třídy původní. Paní učitelka třídní, podle rodičů, nedovedla pracovat s kolektivem a budovat ho jako celistvou sociální skupinu. Chlapec sice nebyl obětí šikany, ale postoje ostatních dětí byly vůči němu chladné až netolerantní. To vše ještě bylo podporováno přístupem paní učitelky, jak bude uvedeno níže. u dětí neměla paní učitelka přirozenou autoritu. To se velmi projevovalo na třídních schůzkách, kde si téměř všichni rodiče vyslechli, jak nevychované a nezvladatelné děti mají.

Díky nové legislativě škola získala peníze na vlastního asistenta pedagoga. Tím byla dívka sice v oboru speciální pedagogiky vzdělaná, ale roli asistenta v mnohém nepochopila. Podle rodičů chlapce plnila spíše funkci dozoru nad jeho výkony. Někdy místo podpory a přizpůsobení učiva individuálním potřebám jen poukazovala na to, co všechno chlapec nezvládá. Poprvé vznikl negativní vztah chlapce k slečně asistentce. Následně vznikl rozkol mezi školou a rodinou, protože záměry obou se stále více rozcházely. To vše bylo ještě podtržené rolí paní učitelky třídní, která asistentku nijak neomezovala v jejím přístupu. Naopak, velice si v něm rozuměly. Když začali rodiče svého syna bránit a poukazovat na hrubé nedodržování individuálního vzdělávacího plánu a neprofesionální jednání asistentky, byli označeni za „potížisty, se kterými se nedá vyjít“. Ředitel školy měl pocit, že již udělal dost, když zajistil oficiální místo asistenta pedagoga, a do celé situace mezi rodiči, třídní učitelkou a asistentkou se raději nevměšoval.

Chlapec se jen těšil, že bude mít za pár let tuto špatnou zkušenost za sebou. Jeho integrace na běžnou základní školu již podle rodičů hraničila se šikanou ze strany třídní učitelky a asistentky. Uvádím několik příkladů získaných z rozhovorů s rodiči integrovaného chlapce:

Příklad nevhodného přístupu paní učitelky třídní: Paní učitelka třídní postupně podporovala chlapcovu separaci v třídním kolektivu, vyzdvihovala jeho odlišnosti jako věc, která není normální a je neakceptovatelná. Vrcholem bylo, když chlapce nevzala na školní výlet, protože je odlišný od ostatních dětí a ona si nechce za něho vzít zodpovědnost. Přitom chlapec neměl žádné kázeňské postihy, ani jeho prospěch nemohl být důvodem, protože dlouhou dobu prospíval s vyznamenáním a nyní prospíval velmi dobře. Rodiče situaci chlapci vynahradili jiným školním výletem: Maminka pracuje jako speciální pedagog na jiné pražské základní škole, chlapec jel se třídou jedné kolegyně na výměnný několikadenní pobyt do Anglie. s pomocí své starší sestry, která mu dělala asistentku, bydlel v rodině jednoho žáka ze spřátelené školy. Za celou dobu pobytu nenastal sebemenší problém.

Příklad nevhodného přístupu asistentky: Chlapec s těžkou vývojovou dysfázií není schopen napsat slohovou práci na úrovni jiných dětí. Potřebuje se na ni předem připravit a musí mít ponechanou alespoň osnovu, podle které se bude orientovat, to bylo v případě tohoto integrovaného chlapce normálním postupem. Ovšem pokud byla slohová práce klasifikovaná, paní učitelka ani slečna asistentka nechápaly, že domácí příprava a ponechaná osnova je pouhou kompenzací jeho postižení a že to není nijak nespravedlivé vůči ostatním žákům. Jen vnímaly, že je zase něco jinak než u běžných dětí, a tudíž špatně. Slečna asistentka chlapci osnovu vzala a ještě ho obvinila před ostatními dětmi z podvodu. Chlapec se se svou nedokonalou výřečností neměl možnost bránit, nakonec ho to dohnalo k pláči. Rodiče doma byli velmi překvapeni, že jsou jiné podmínky při procvičování a jiné při známkové činnosti bez toho, aby byly oznámeny předem. Třídní učitelka ani asistentka o tom nechtěly s rodiči nijak komunikovat.

6.3.3.3. Integrace na druhém stupni ZŠ 9. třída

V deváté třídě se změnila paní učitelka třídní a s ní se změnila celá atmosféra ve třídě. Novou paní učitelku chlapec dobře znal, byla zástupkyní ředitele na

prvním stupni, několik let měla chlapce na matematiku. Chlapec s ní vždy velmi dobře vycházel, i když matematika je jeden z jeho nejméně oblíbených předmětů. Na paní učitelku se vždy velmi těšil. i rodiče chlapce s ní vždy komunikovali bez problémů a měli s ní velmi dobré zkušenosti. Když začala kdysi chlapce učit matematiku, bylo pro ni normální, že rodiče kontaktovala a zeptala se na specifika výuky. Jako třídní učitelka usměrňovala slečnu asistentku o svých hodinách tak, že nebyly ve spolupráci s chlapcem žádné problémy a stanovením nových pravidel ovlivnila přístup asistentky i v ostatních předmětech. Nový přístup učitelů se přenesl do nového přístupu celé třídy. Chlapec sice nezískal kamarády, ale celková atmosféra ve třídě se uklidnila. Děti přestaly mít výchovné problémy, neměly poznámky v žákovských knížkách a třídní schůzky probíhaly v klidné atmosféře a konstruktivním duchu. Slečna asistentka nezměnila svůj přístup v naprosto ideální, ale pod novým vedením paní učitelky přestalo neprofesionální jednání vůči chlapci a spolupráce je opět možná. Celá rodina integrovaného chlapce se zbavila velké dávky stresu.

6.3.3.4. Podmínky integrace na druhém stupni ZŠ

Je velmi důležité objasnit, za jakých podmínek chlapec na druhém stupni základní školy studoval. Podmínky musely být upraveny tak, aby kompenzovaly chlapcovo zdravotní postižení. Následující informace čerpají z chlapcova individuálního vzdělávacího programu, kde byly explicitně stanoveny.

Největší změnou oproti vzdělávacím podmínkám běžných dětí byla **přítomnost** slečny **asistentky**, která měla chlapci zprostředkovat výuku alternativním způsobem, místo klasické frontální výuky. Dlouhodobým záměrem bylo vedení chlapce ke stále většímu osamostatnění a soběstačnosti. i díky často neprofesionálním výukovým metodám asistentky pedagoga musel být chlapec při výuce daleko více samostatný, než jak tomu bylo na prvním stupni. Přestal být veden deník, který rodiče informoval o tom, co ve škole v konkrétních

hodinách proběhlo a jak to chlapec zvládal. o to složitější byla domácí příprava. Také větší osamostatňování chlapce v hodinách neznamenal, že bude v učení soběstačnější a nezávislý na pomoci druhých.

Odražilo se to v ještě náročnější a cílevědomější domácí přípravě na hodiny, než byla doposud. Domácí příprava probíhala tak, že ještě dříve, než se ve škole začalo probírat nové téma, museli doma v předstihu toto téma otevřít – připomenout si, co již chlapec měl znát a uvést novou látku – především naučit novou slovní zásobu. To vše bylo velmi důležité, aby se chlapec orientoval v probíraném učivu od začátku a stíhal společně s ostatními dětmi. Další změnou v podmínkách vzdělávání tedy byl **čas**, který chlapec potřeboval **ke zvládnutí učiva**. Integrace v této oblasti probíhala v duchu starých představ o integraci – dítěti se neprodlužoval čas podle jeho potřeb, ale počítalo se s tím, že to doma nějak vyřeší a chlapec to zvládne.

Další oblastí změny podmínek bylo používání **kompenzačních pomůcek**. Největší problémy se vyskytovaly především v předmětech, které byly závislé na odborné slovní zásobě a zabudování souvislostí mezi jednotlivými pojmy – na prvním stupni to byla prvouka a na ni navazující přírodověda a vlastivěda. Na druhém stupni to jsou další předměty, které na ty zmíněné učivem navazují – přírodopis, zeměpis, fyzika, chemie. v těchto předmětech byly používány různé tabulky s obrázky, které byly sestaveny do logických vazeb. Ty měli chlapci pomoci ve výbavnosti jednotlivých pojmů a jejich souvislostí. Dalšími komplikovanými předměty byly český jazyk – slovní zásoba, jazykový cit, aplikace gramatických pravidel. v oblasti gramatiky bylo možno udělat velké pokroky díky cílevědomé domácí přípravě a dlouhodobému procvičování pravopisu. k tomu sloužily výukové počítačové programy a mnoho materiálů, které maminka chlapce kupovala. Sama je podle osvědčenosti také používala ve svých nápravných hodinách jako učitelka nápravy specifických poruch učení. Ostatní oblasti českého jazyka byly procvičovány průběžně v komunikaci, díky četbě a omezenému sledování televize a pomocí dalších zásad a upraveného

životního stylu. Také v matematice, která byla jedním z jeho nejneoblíbenějších předmětů, byla důležitá domácí příprava. Dlouhodobé procvičování bylo zásadní pro zažití nového učiva. Nejkomplikovanějšími zůstaly slovní úlohy, které byly závislé na pochopení textu, celkové orientaci v matematických operacích a jejich následné aplikaci. Kompenzační pomůckou byly přehledy probraných matematických operací. Nejkomplikovanější ze slovní úlohy byla tvorba srozumitelné odpovědi.

Dnes je již většina kompenzačních pomůcek dostupná v prodejnách učebnic a výukových materiálů. Některé si i přes dnešní pestrost výběru různorodých výukových materiálů museli rodiče sami vyrobit. Otázkou zůstává, do jaké míry bylo chlapci dovoleno tyto kompenzační pomůcky používat při různých písemných pracích, které byly známkovány.

I přes propracovaný systém reedukačních cvičení, rozsáhlou domácí přípravu, prodloužený čas na zvládnutí látky a používání kompenzačních pomůcek, zůstaly ve výuce oblasti, které bylo nutné prostě jen **tolerovat**, protože nebylo v lidských silách je změnit k lepšímu. Tolerance byla nutná k zůstávající odlišnosti ve **verbálním vyjadřování**. Ačkoliv v prvních letech školní docházky nastal veliký růst ve slovní zásobě a verbálním vyjadřování jako takovém, zůstalo v chlapcově vyjadřování mnoho na první pohled znatelných odlišností. Jsou to různé agramatismy, nesprávný slovosled ve větách, malá slovní zásoba a s ní spojené používání nevhodných slov a výrazů. Řečeno slovy laika, řečová úroveň je podobná dospělému cizinci, který se učí česky a ještě mu to moc nejde. To se také odrazilo v doporučeném stylu ověřování znalostí. Preferovala se spíše písemná forma pomocí různých testů a doplňovaček s možností výběru z nabídky možností. Ne vždy se však ověřování znalostí dělalo touto doporučenou formou. Pro učitele to znamenalo nestandardní práci navíc. Také oblast **jemné motoriky** zůstala porušena. To se projevuje především v neúhledném a kostrbatém **psaní**, které nebylo tak rychlé jako u jeho vrstevníků. Problém nastával při zapisování látky z výkladu učitele a

následném přenosu informací o probírané látce do domácí přípravy. Také diktáty měly být diktovány pomalejším tempem. v **hrubé motorice** zůstala nepřesná **koordinace těla**. Chlapec nemá žádné omezení hybnosti, ale nikdy nebude tak rychlý v běhu, přesný v míčových hrách a obratný v gymnastice.

6.3.3.5. *Hodnocení*

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy je jednou z klíčových kompetencí kompetence k učení. Její poslední bod zní následovně:

„Na konci základního vzdělávání žák:

poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich „(10, str. 14)

Chlapec se nyní reálně nachází na konci vzdělávacího období základní školy, uvědomuje si, že za tuto dobu udělal veliký kus práce, která ho stála ještě větší množství poctivého úsilí. Uvědomuje si, že nic z toho, co se naučil a dokázal, nedostal zadarmo, dokonce to nedostal ani za stejnou cenu, jako běžní žáci. Uvědomuje si také překážky, které mu v učení brání – jsou to překážky, které ale on, ani nikdo jiný ze smrtelníků nezmění, limituje ho jeho postižení. Spolu se svými rodiči po celou základní školu pracoval na tom, aby své učení zdokonalil. s nimi též plánuje své další vzdělávání. Uvědomuje si, že ačkoliv je jeho vysvědčení velmi dobré, je stále co se učit. Školní hodnocení probíhalo po celou dobu známkami. Chlapec splnil obsah učiva v celém jeho rozsahu a známky tedy odrážejí reálný stav jeho vědomostí, porovnáváme-li ho s vědomostmi ostatních dětí. Důležité v jeho hodnocení jsou podmínky, za kterých chlapec studuje. Ačkoliv chlapec zvládl celý rozsah učiva, bylo to za upravených podmínek, vzhledem k jeho zdravotnímu postižení. Pokud by podmínky nebyly upravené, nebyl by schopen podat tak dobré výkony a podle rodičů by jeho studium na běžné škole nebylo možné. Problém v chlapcových vědomostech ale přeci jen je. Především jeho rodiče si uvědomují, že je co

vylepšovat, jak se dočtete v následující kapitole Budoucí vzdělávání. Co však zůstává otázkou, je jeho postoj k učení. Ten je totiž velmi ovlivněn osobními postoji učitelů k jeho individualitě. Chlapec s láskou vzpomíná na paní učitelku z první třídy, velmi rád má své osobní asistenty z prvního stupně. Velmi si váží a projevuje svou náklonnost vůči paní učitelce třídní z deváté třídy. Jsou však i učitelé, na které nebude vzpomínat v dobrém. Tito učitelé rozhodně nebudovali pozitivní postoj k učení, protože dávali často najevo, že vyučování chlapce s takto odlišnými specifickými výukovými potřebami je jim na obtíž. Otázkou zůstává, s jakými typy učitelů se setká ve své budoucnosti? Budou ho podporovat v jeho velikém úsilí o vlastní vzdělávání a s ním spojenou budoucí nezávislost a soběstačnost, nebo jim bude jeho jinakost na obtíž?

6.3.3.6. Budoucí vzdělávání

Z rozhovoru s maminkou chlapce jsem se dozvěděla, co by, podle jejího názoru, bylo pro chlapce nejlepší: Ačkoliv jeho známky jsou uspokojující, bylo by nejlepší, kdyby si druhý stupeň základní školy mohl ještě jednou celý zopakovat. Důvodem je stav, že mnoho témat druhého stupně se sice zvládl naučit na dobré známky, avšak protože se dostatečně neopakovaly, nejsou zažité a především unikají souvislosti. Chlapec se sice aktuálně zvládl naučit probírané učivo v celém jeho rozsahu, ale protože nových informací bylo velmi mnoho a byly vždy následovány dalšími novými informacemi, při hlubším opakování by se zjistilo, že mnoho z podstatných věcí v paměti chybí. Jde především o stálý problém nedostatečné slovní zásoby, jako když se cizinec, co neumí dostatečně česky, vyučuje nové látce. Nová slova se chlapec aktuálně naučil i jejich význam a souvislosti mezi nimi. Ale protože se dále nepoužívala, byla zapomenuta. To je problém důrazu na encyklopedické znalosti v přístupu našeho školství, který mění nastupující rámcový vzdělávací program. Při novém opakování by se jednotlivá témata předmětů v paměti chlapce znovu oživila a splynula v jeden související celek. Jde především o znalosti přírodopisu, zeměpisu, dějepisu, fyziky a chemie. Tedy předměty, kde je nutná

znalost specifické slovní zásoby a souvislostí mezi jednotlivými pojmy. Předměty tohoto typu byly problematické již na začátku integrace - prvouka. Tuto ideu však není možné uskutečnit.

Chlapec má velmi rád vaření, již minulý rok v létě byl na brigádě v jedné restauraci, kde dělal pomocného kuchaře. Setkal se tam s velmi ochotným a tolerantním personálem a velmi rád na tuto zkušenost vzpomíná. Proto by chtěl po základní škole nastoupit na střední odbornou školu a vyučit se kuchařem. Jako pojistku podali ještě jednu přihlášku na školu se sociálním zaměřením – obor ošetrovatelství. Praktický obor je podle rodičů reálným a dobrým směrem do budoucnosti, který by mohl reálně zvládat. Rodiče si uvědomují, že jednou věcí je školská integrace, která upraví podmínky vzdělávání jejich syna tak, aby mohl svou školní docházku absolvovat mezi běžnými dětmi v hlavním vzdělávacím proudu. Základní školu vystudoval v celém jejím rozsahu, ale za upravených podmínek tak, aby kompenzovaly jeho zdravotní postižení. Druhou věcí je reálné profesní zařazení v chlapcově budoucím životě. Pokud by nepracoval v chráněné dílně nebo nebylo jeho pracovní zařazení realizováno pod „ochrannými křídly“ chápajícího nadřízeného, nebyl by schopen měřit se v běžných podmínkách s konkurencí zdravých lidí. To je realita jeho zdravotního postižení. Je schopen podávat dobré výkony, ale za upravených podmínek, které jeho zdravý vrstevník nepotřebuje.

V posledním rozhovoru s rodiči jsem se dozvěděla, že chlapce již přijali na obě školy, takže již záleží jen na jeho volbě. Rodiče se s velkými otazníky dívají na možnost integrace na budoucí škole. Podle dosavadních zkušeností je úspěch integrace velmi limitován lidmi v učitelské profesi, se kterými se jejich syn v budoucnu bude setkávat.

7. Rozhovor ve speciální škole

7.1. Obecné informace

7.1.1. Místo rozhovoru:

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Liberec

7.1.2. s kým byl rozhovor veden:

Mgr. Lenka Hánová, paní učitelka ze třetího ročníku speciální třídy pro děti s poruchami řečových schopností.

7.1.3. Cíl rozhovoru:

Cílem rozhovoru s paní učitelkou na speciální škole bylo získání informací o tom, jak probíhá vzdělávání stejně zdravotně postižených dětí v prostředí speciální školy. Tyto informace dále porovnat s kazuistikou chlapce s vývojovou dysfázií.

7.1.4. Podmínky rozhovoru:

Osobně jsem navštívila dvouhodinové odpolední vyučování dětí. Měla jsem možnost pozorovat paní učitelku a celou třídu při běžné výuce. Dále jsem měla připravené otázky, které se týkaly především témat zaznamenaných v následujících kapitolách 7.2. až 7.4. Odpovědi jsem si ihned písemně nezaznamenávala, ale zápis z návštěvy a uskutečněného rozhovoru jsem odeslala paní učitelce ke korekci.

7.1.5. Informace o škole:

Škola funguje již od roku 1955. v areálu školy je také mateřská škola pro sluchově postižené děti. Kdysi to byla škola i školka s internátním pobytem, pro některé děti i celoročním. v té době měla škola za povinnost sluchově postižené žáky nejen vzdělávat, ale i ubytovat, sytit a šatit. i dnes internát funguje, ale již jen jako týdenní. Všechny děti jezdí na víkendy do svých domovů. Internátní pobyt využívají spíše rodiny sociálně slabší nebo dětské domovy. Podle paní učitelky: „Rodiny s dobrým sociálním zázemím se raději přestěhují do místa,

kde jejich dítě se sluchovou vadou bude moci denně do speciální školy dojíždět, nebo budou usilovat o integraci dítěte na běžnou školu.“

Kromě dětí s poruchami sluchu má škola zavedené speciální třídy pro děti s poruchami řečových schopností. Při škole funguje SPC zaměřené na sluchová a řečová postižení, které pro školu a rodiče dětí provádí diagnostiku a poradenskou činnost. Je zde i škola praktická, protože některé děti mají vady kombinované.

7.2. Informace o třídní skupině:

7.2.1. Popis třídní skupiny:

Navštívila jsem odpolední vyučování ve třetím ročníku speciální třídy pro děti s poruchami řečových schopností. Tyto třídy jsou již zavedené ve všech ročnících. Maximální počet dětí ve třídě je 10. Mikroprostředí školy je na první pohled velmi příjemné. Samozřejmostí je, že alespoň přízemí a suterén školy jsou bezbariérové. Místo schodů jsou zde prostorné rampy. Stěny chodeb jsou vyzdobeny velkými prostorovými díly dětí, na motivy různých postav a osob. Ve vitrínách je vystaveno množství pohárů, které škola vyhrála na různých sportovních akcích. Interiéry jsou barevně vymalovány, celkově působí příjemným vstřícným dojmem. Na zahradě je pro děti instalovaný pěkný, poměrně prostorný bazén, který je v teplých dnech dětmi hojně využíván. Pro všestranný rozvoj mohou děti využívat sportovní areál, saunu, výtvarný atelier, keramickou dílnu, počítačovou učebnu s internetem, učebnu s interaktivní tabulí a další prostory.

7.2.2. Vzdělávané děti:

Ve speciální třídě pro žáky s poruchami řeči jsou děti jak s vývojovou dysfázií, tak děti, které nemají žádné závažné řečové postižení, ale v běžné třídě, ve velkém kolektivu a frontální výuce neprospívají. Ve třídě je na některé hodiny vzděláván chlapec se sluchovým postižením, který má v rodině slyšícího sourozence. Proto se umí dobře dorozumívat nejen znakovou řečí, ale také

dobře odezírá z úst a obstojně komunikuje verbálně. Dále byl ve třídě jeden chlapec na diagnostický pobyt, o kterém se rozhodne, zda na speciální škole zůstane, nebo půjde zpět do běžné školy s navrženými opatřeními. Chlapec zatím neměl žádné diagnostikované zdravotní postižení.

7.2.3. Sociální klima třídy:

Velmi vstřícná, kamarádká, ale pracovní atmosféra. Paní učitelka je přirozenou autoritou, děti k ní mají otevřený vztah. Děti oslovuje vždy křestním jménem, na konci vyučování se s nimi loučí ne jen běžně, povstáním v lavicích a plošnými slovy „Nashledanou děti“, ale také u dveří každému podá ruku a pozdrav doprovází očním kontaktem.

Pokud děti něco v hodině potřebují ke své práci, mají možnost se nejen přihlásit a zeptat se, ale mohou i vstát a osobně komunikovat s paní učitelkou. Především jeden chlapec s vývojovou dysfázií, která velmi závažně postihla jeho verbální schopnosti, využíval osobní komunikace. Často ji doprovázel i haptickým kontaktem – poklepání na rameno, vzal paní učitelku za ruku... To je u těchto dětí typické, část verbální komunikace nahrazují jinak, pro ně přístupnější neverbální komunikací. Paní učitelka na to reagovala naprosto přirozeně, s pochopením, ale velmi správně, jeho gesto přeložila do mluvené řeči, aby měl chlapec mluvní vzor.

Mezi sebou děti komunikují přirozeně a kamarádsky, navzájem si pomáhají, jsou schopné vzájemné spolupráce. i nový chlapec na diagnostickém pobytu se začlenil velmi dobře, kdyby mi to paní učitelka neřekla, tak bych nepoznala, že není součástí kolektivu od začátku roku. Také s chlapcem se sluchovým postižením, který je ve třídě jen na některé předměty, prý děti mají velmi dobrý vztah, je jejich rovnocenným partnerem, chápou jeho postižení a nepřekáží jim ve vzájemné komunikaci. Paní učitelka děti vede ke vzájemné toleranci. Děti chápou své postižení, vědí, že je určitým způsobem znevýhodňuje a omezuje, proto podobně chápou i postižení svých spolužáků.

7.3. Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

7.3.1. Individualizovaný přístup k žákům:

Každé z postižených dětí má vypracovaný svůj IVP, který je dodržovaný. Díky malému počtu žáků ve třídě má paní učitelka možnost mít ke každému dítěti individuální přístup, podle zvláštních vzdělávacích potřeb každého z nich. Paní učitelka má již dlouholetou praxi na této škole, s dětmi popisovaných zdravotních postižení a své zkušenosti při výuce využívá. Na rozdíl od jiných pedagogů, u této paní učitelky nesklouzla dlouholetá praxe k rutinnímu přístupu a odtažitosti od dětí. Požadavky na děti jsou kladeny tak, aby je jejich postižení neznevýhodňovalo a bylo jim umožněno uspět. Paní učitelka má hodiny velmi dobře strukturované, chápe snadnou unavitelnost dětí, takže velmi často střídá činnosti. Každému dítěti ponechává na práci dostatek potřebného času a respektuje jejich osobní tempo.

7.3.2. Kompenzační pomůcky:

Používá doporučené kompenzační pomůcky, pokud se stane, že nefungují, má paní učitelka možnost konzultace s odborníky v SPC, případně ze své bohaté zkušenosti vyzkouší další pomůcky, které jí v minulosti fungovaly u jiných dětí. Je ochotná hledat cestu a řešení výukových problémů, které se u dětí vyskytují. Zkouší různé alternativy výukového přístupu, vyrábí si i vlastní kompenzační pomůcky, vytvořené přesně pro potřeby konkrétního dítěte. Paní učitelka používá tyto pomůcky běžně, za dlouhá léta už jí nepříjde nijak výjimečné je používat. Nejčastěji to jsou pomůcky, které se používají pro kompenzaci různých druhů specifických poruch učení. Pro rozvoj jazykových schopností to jsou především bohaté obrazové materiály, které dětem evokují požadovanou slovní zásobu.

7.3.3. Rozvoj žáků:

Tyto velmi vstřícné vzdělávací podmínky vedou u dětí ke zbavení se stresu, frustrace a strachu z neúspěchu. Děti jsou ochotné se učit, poznávat nové věci, a rozvíjet se. v této atmosféře překonávají samy sebe a plní i úkoly, které jsou pro

ně obtížné a náročné. Těch samozřejmě není mnoho. Důsledkem tohoto přístupu je celkový rozvoj dětí a u dětí, které v běžných třídách neprosplávaly, je zaznamenán výrazný pokrok a zlepšení.

7.3.4. Reedukace:

Protože je třída orientovaná na žáky s omezenou komunikační schopností, je v hodinách kladen velký důraz na zvyšování slovní zásoby a verbální rozvoj dětí. v týdnu je stanovena 1 hodina věnovaná přímo na reedukaci. o této hodině přijde do třídy paní vychovatelka a paní učitelka má prostor pro individuální práci s každým dítětem zaměřenou právě na reedukaci jejich postižení. 1 hodina na všechny děti je ale podle paní učitelky velmi málo a nevyhovuje to potřebám dětí. Proto je kladen důraz na úzkou spolupráci s rodinou.

7.3.5. Spolupráce s rodinou:

Děti dostávají adekvátní domácí úkoly, jsou velmi důležité na zopakování probírané látky ve škole, ale nesmí být příliš dlouhé a zatěžující. Kromě domácích úkolů výukových mají děti ještě zavedený sešit na reedukační cvičení, která mají rodiče s dětmi doma provádět. Jsou velmi podstatná pro reedukaci zdravotního postižení. Paní učitelka však nemá se všemi rodiči dobrou zkušenost. Výjimečně se objeví rodiče, kterým na dětech opravdu záleží a nejen že potřebná reedukační cvičení s dětmi doma dělají, ale využívají i možnosti osobních konzultací s paní učitelkou nebo odborníky v SPC, aby pracovali na rozvoji svého dítěte co možná nejintenzivněji. Potom jsou rodiče, kteří potřebná reedukační cvičení s dětmi provádějí poměrně pravidelně a svědomitě. Jsou však i rodiče, kteří tato cvičení s dětmi nedělají. Rozvoj těchto dětí je potom velmi pomalý, odkázaný jen na školní práci, která je co do jejich potřeb jen ve velmi omezeného rozsahu.

7.3.6. Hodnocení žáků:

Paní učitelka děti hodnotí realisticky, děti mají splnit požadavky stanovené rámcovým vzdělávacím programem, pokud jejich IVP nestanovuje jiné parametry. Oproti běžným základním školám nemají odlišné – mírnější

hodnocení. Je velmi kladen důraz na motivační funkci známek. Především v prvních ročnících jsou děti motivované jedničkami, ve třetí třídě již paní učitelka používá všech pět stupňů klasifikace, ale známky 4 a 5 jsou jen ojediněle, když žák svou práci vykoná záměrně pod úrovní svých možností a nesnaží se. Je to v případě, když je jisté, že má na daleko lepší výkon a nic mu v jeho podání nebránilo. Děti jsou také vedené k sebehodnocení, svou práci okomentují – co se povedlo, co by šlo lépe, jestli je jejich výkon úměrný jejich schopnostem, nebo by to mohlo být ještě lepší.

7.4. Názory na individuální integraci dysfatických dětí

7.4.1. Názory a zkušenosti paní učitelky:

V rozhovoru jsem se ptala na názor paní učitelky na integraci dětí s vývojovou dysfázií. o integraci dětí s takto těžkou poruchou řečových schopností má velké pochybnosti. Není si jistá, zda se dětem dostává v běžných třídách, při frontální výuce, taková individuální péče, jakou ke své výuce potřebují. Ve své praxi se setkává pouze s dětmi, které v běžných třídách neprospívají. Bohužel, ve většině případů rodiče uvažují o přestupu dítěte na školu speciální až ve chvíli, kdy jim je navrženo opakování ročníku, nebo je prospěch jejich dětí opravdu velmi špatný. Špatnému prospěchu potom odpovídají velmi špatné školní výsledky. Ve své praxi se setkala již s mnoha dětmi, které neměly ani základní znalosti odpovídající několika předešlým ročníkům a jejich slovní zásoba a úroveň řečových schopností byla velmi špatná. Potom bylo velmi složité učivo dohánět a především v dětech odbourat frustraci z trvalého neúspěchu a pasivní nebo negativní postoj k učení. Děti často nechtěly vůbec verbálně komunikovat, patrně pro to, že ve velké třídě se buď ke slovu nedostaly, nebo se setkávaly s posměchem od okolí.

7.4.2. Možné důvody neúspěšné individuální integrace:

Důvody, proč tyto děti v běžných třídách neprospívaly, se paní učitelka dozvíдалa z rozhovorů s rodiči dětí a byly podle paní učitelky mnohé:

nevhodný přístup učitele, který nerespektoval speciální vzdělávací potřeby žáka; nepoužívání kompenzačních pomůcek; spoléhání rodičů, že dítě se vše naučí ve škole a oni s ním nemusí opakovat nic; a jistě mnohé další důvody. Úkolem paní učitelky je udělat pro nové dítě maximum, aby se jeho postoje ke škole a vzdělávání změnily v pozitivní, bylo ochotné mluvit a také udělat maximum pro dohnání potřebných školních znalostí a dovedností. Jako autora diplomové práce věnované školské integraci by mě velmi zajímaly konkrétní podmínky integrace neprospívajících dětí, jejich individuální vzdělávací plán a jeho dodržování učiteli. Jasně je, že cosi v integraci opravdu nefungovalo a nastalo její selhání. Opět zde dominuje prvek pedagoga, který buď chápe, nebo nechápe speciální vzdělávací potřeby integrovaného dítěte. Tyto případy však podle paní učitelky nejsou ojedinělé, naopak, jsou v její praxi časté. Proto paní učitelka navrhovala individuální integraci až ve vyšších ročnících, kdy je dítě již reedukované a celkově samostatnější. Tento postup je na speciální škole běžný, pokud se dítě rozvine v komunikačních schopnostech a jeho prospěch je dobrý, rodiče přeřadí své dítě do běžné školy.

7.4.3. Osobní reflexe

Z mého pohledu je nepochopitelné, jak může dojít neřešená integrace žáka až do tak kritického bodu, kdy už dítě nemůže dále pokračovat v ročníku se svými vrstevníky. Pokud je dítě skutečně integrované, je v péči některého z poradenských zařízení, má zpracovaný IVP a takto dlouhodobě neprospívá, pak by neměla situace dojít do takového vyhrocení. Dřívější řešení problému by mělo přijít nejen ze strany učitele a poradenského zařízení, ale i ze strany rodičů. Právě ti jsou, podle paní učitelky, často brzdou včasného řešení, protože se nechtějí do poslední chvíle vzdát započaté individuální integrace.

V mé osobní praxi pedagoga jsem se setkala jen se dvěma dysfatiiky, oba byli diagnostikováni na těžkou formu dysfázie. První byl popisovaný chlapec z kazuistiky, kterému jsem dělala asistentku. Bez tohoto podpůrného prostředku by nebyl schopen v běžné třídě, při frontální výuce, existovat.

Především na prvním stupni byla role asistenta nenahraditelná. Jeho integrace nebyla, jak jsem popisovala, bez problémů. s druhým chlapcem jsem se setkala při své profesi učitelky na jedné malotřídní škole. Když se do obce přistěhoval z většího města, chodil již do čtvrtého ročníku. První tři ročníky se vzdělával podle IVP, ve čtvrtém již byl reedukován v řečových schopnostech do té míry, že jsem žádný deficit nepoznala. z vývojové dysfázie zbyl jen menší jazykový cit, který se projevoval v českém jazyce, kde jeho výkony byly průměrné a především při učení se cizímu jazyku, kde byly jeho výkony podprůměrné. Ale to je pochopitelné. Takže kromě cizího jazyka nevyžadoval žádný speciální přístup učitele.

7.4.4. Výhody vzdělávání na speciální škole:

Paní učitelka ze své zkušenosti popsala dvě oblasti výhod vzdělávání na speciální škole:

Sociální prostředí: děti jsou v malém kolektivu, v příjemné atmosféře, nejsou stresované reakcí okolí na jejich zvláštní řečové projevy.

Individualizovaná výuka a podpůrné prostředky: paní učitelka má při tak malém počtu dětí individuální přístup ke každému z nich; je zaručené, že bude dodržovat IVP, je zde možnost využití bohatých zkušeností paní učitelky i možnost konzultace v SPC, jsou zde kompenzační pomůcky, děti jsou povzbuzované k práci a vlastnímu rozvoji, hodnocení je realistické, ale přitom motivující. Tento přístup je garantovaný po celou dobu docházky do speciální školy.

Já bych přidala ještě jednu výhodu: *skvělá paní učitelka* s pěkným přístupem k dětem a bohatými zkušenostmi. Paní učitelka má opravdu ráda děti, chápe je s jejich odlišnostmi, je ochotná se osobně rozvíjet a inovovat své výukové přístupy, přemýšlí o tom, co je pro její žáky nejlepší. Své žáky podporuje ke všestrannému rozvoji.

7.4.5. Nevýhody vzdělávání na speciální škole:

Paní učitelka popsala dvě nevýhody: *uzavřenost v komunitě postižených* – děti mají kamarády především mezi svými spolužáky, takže jejich kontakt se zdravými dětmi je omezenější. Zvláště u dětí se sluchovou vadou je velmi časté, že se zařadí do komunity sluchově postižených a již nemluví jinak, než znakovou řečí, i když ve škole je naučili obstojně komunikovat verbálně.

Pro mnohé rodiny je nevýhodou *vzdálenost školy od místa bydliště*. Řešení je více, buď internátní pobyt dítěte, jehož důsledkem je odloučení od rodiny, nebo dlouhé každodenní dojíždění a s ním spojená časová a finanční náročnost, nebo nutnost přestěhování, které s sebou nese změnu zaměstnání pro rodiče, odloučení od širší rodiny a přetrhání sociálních kontaktů sourozenců postiženého dítěte.

Já bych přidala ještě jednu nevýhodu, tou je podle mého názoru *chybějící přirozený mluvní vzor vrstevníka*. Paní učitelka říkala, že za mluvní vzor mají především její verbální projev. Ale ze své zkušenosti individuální integrace vím, že chlapec si mnohem rychleji pamatoval běžnou řeč svých vrstevníků, než spisovnou výuku paní učitelky. Ale tato nevýhoda se dá kompenzovat mluvním vzorem v rodině a také mimoškolními aktivitami, které jsou opět závislé na ochotných a chápajících lidech.

7.5. Porovnání vzdělávání na speciální škole s kazuistikou individuální integrace

Jedním z úkolů praktické části diplomové práce je porovnat dva popisované způsoby vzdělávání: výsledky rozhovoru na základní škole pro sluchově postižené porovnat s kazuistikou studijního vývoje chlapce s vývojovou dysfázií. Na základní škole pro sluchově postižené probíhá vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií ve speciální třídě. Chlapec z kazuistiky je integrovaný do běžné třídy základní školy.

7.5.1. Rozdílnost obou šetření:

Na základní škole speciální jsem byla jen ve třetím ročníku a mluvila jen s jednou konkrétní paní učitelkou, která učí ve třídě pro dysfatiky. Ostatní třídy pro dysfatiky znám jen z odpovědí paní učitelky, že jsou vedené v podobném vstřícném duchu. Chlapec z individuální integrace je již v deváté třídě a je mi znám celý proces integrace na základní škole.

7.5.2. Shody v obou případech:

Ve třetí třídě základní školy se individuální integrace chlapce zdála velmi nadějnou a fungující, i když již začaly vystupovat náznaky prvních problémů. Učivo nebylo tak náročné na encyklopedické znalosti a souvislosti. Tlak ze strany paní učitelky nebyl tak výrazný. Třídní kolektiv fungoval dobře a integrovaný chlapec byl přijímán se svými odlišnostmi jako jeho plnohodnotný člen. Podobně nadějně působila výuka na speciální škole.

7.5.3. Porovnání obou příkladů vzdělávání:

Nároky učitele na žáky: Víme již, že v případě individuální integrace na běžné škole se první problémy začaly projevovat ve čtvrté a páté třídě. Objevilo se nerespektování speciálních vzdělávacích potřeb žáka ze strany paní učitelky třídní. Samotný chlapec však prospíval poměrně dobře. Občas byl vystaven neúměrné zátěži a stresu ze změněných vzdělávacích podmínek. Intervaly mezi oním „občas“ však byly směrem k ukončení prvního stupně ZŠ stále častější. Ale doposud se tato zátěž, s podporou rodiny, dala snést. Nutné je zmínit určitý podtext „zvyšování tlaku“ ze strany paní učitelky. Tento tlak nebyl zaměřen jen na integrovaného chlapce, ale na všechny děti ve třídě. Jeho příčinou je jisté všeobecné mínění na škole: paní učitelky ve třetí třídě, které přebírají děti po své kolegyni z prvního a druhého ročníku, mají pocit, že děti toho moc neumí. Často jsem slýchávala názor, že je nic nenaučily a to správné učení teprve nastane pod jejich vedením. Podobný názor panuje u přechodu dětí z prvního na druhý stupeň ZŠ. Paní učitelky, které začínají učit šesté ročníky, často ztratí soudnost a porovnávají výkony studentů z deváté třídy, které učily minulý rok,

a dětí přicházejících z pátého ročníku. Proto paní učitelka v páté třídě záměrně zvyšovala svou náročnost na žáky, aby je „připravila“ na budoucnost a také aby sama v očích kolegyň neztratila prestiž. Nekorektní jednání paní učitelky v šesté až osmé třídě mohlo být způsobeno její nepřipraveností v problematice integrace zdravotně postižených dětí do běžných škol. Ale jistě i osobním problémem v přístupu vůči dětem obecně. Toto jednání dovedlo rodinu téměř do zoufalství a uzavřenosti vůči svému okolí. Na základní škole speciální bychom se s podobnými přístupy učitelů neměli setkat. Třídy pro dysfatiky jsou zavedené již ve všech ročnících, učitelé jsou z řad speciálních pedagogů, a proto znají speciální vzdělávací potřeby dětí. Ve vzdělávání dětí s poruchou řečových schopností mají bohaté zkušenosti, takže místo neúměrných nároků se zde spíše setkáme s pochopením a cíleným zaměřením na reedukaci jejich vad. Jako blahodárné vidím i postupný odliv dětí ze speciálních škol. Ty pak musí bojovat o své žáky, musí pracovat na své kvalitě, aby měly co nabídnout. Mimořádnou nabídkou pro rodiče i děti je učitel, který je specialista a má své studenty opravdu rád. Rád je učí a má s nimi otevřený vztah i přes všechny jejich odlišnosti.

Spolupráce asistenta pedagoga s třídní učitelkou a integrovaným chlapcem: v prvních dvou letech byla spolupráce mezi mnou a paní učitelkou, díky jejím osobním předpokladům, pěkná a produktivní. Ve třetí třídě nová paní učitelka měla jiné přístupy, ale díky nezkušenosti byla ochotna své pojetí přístupu k integrovanému chlapci na má doporučení alespoň částečně změnit. Uvědomuji si, že tento přístup byl naprosto opačný současnému pojetí spolupráce asistenta pedagoga a učitele. První disharmonie ve spolupráci mezi paní asistentkou a třídní učitelkou nastala na konci čtvrté třídy. Pocit konkurence ze strany paní učitelky vedl k ponižování paní asistentky před dětmi. Další faktor, který mohl nesoulad způsobit, bylo organizační nastavení asistence na prvním stupni. Asistentka byla placená rodinou chlapce, byla jejich zaměstnankyní a škole byla jen propůjčena. Proto spíše sledovala zájmy

chlapce, se kterým spolupracovala velmi dobře. Na druhém stupni již byla asistentka pedagoga organizačně zajištěna školou, podle platných směrnic zákona a byla zaměstnancem školy. u této asistentky se osvědčila spolupráce s třídní učitelkou, ale v období od šesté do osmé třídy velmi vážla její spolupráce s integrovaným chlapcem. Po změně třídní učitelky se spolupráce upravila k lepšímu.

Jak vidíme, role osobního asistenta může přinést do integrace jak velmi blahodárnou podporu integrovanému dítěti a osvěžující spolupráci s učitelem, tak disharmonii mezi pedagogy a velké problémy v oblasti integrace. Záleží na organizačním zajištění, osobních předpokladech asistenta i třídního učitele, míře zkušenosti v problematice integrace a jistě i dalších faktorech.

Na základní škole speciální by opět tyto problémy neměly nastat.

Sociální integrace: v obou případech sledujeme proměnu kolektivu během času. Některé děti odcházejí – v obou případech to jsou ty šikovné děti, jiné přicházejí. Nespornou výhodou pro kolektiv na speciální škole je počet dětí. Při deseti dětech se kolektiv pěstuje na opravdu osobní úrovni. Teologové říkají, že Ježíš jako učitel měl při svých dvanácti učednících nejvyšší možný počet žáků, se kterými se dá vzájemně vytvořit opravdu kvalitní osobní vztah (přednášky Nového zákona, Evangelikální teologický seminář). Nevýhodou speciální školy je sociální uzavřenost vůči intaktní (zdravé) majoritě. v běžné škole se sociální integrace velmi slibně vyvíjela především v prvních dvou ročnících. Byla skvěle nastavena a dobře pěstována. Po zbytek docházky na prvním stupni spíše samovolně běžela, díky devizám z minulých let, bez výrazného přispění paní učitelky. Na druhém stupni se v 6. až 8. třídě vztahy dětí rozladily. Faktory působící na tuto změnu byly mnohé: proměna kolektivu, odchod nadaných dětí, neschopnost třídní učitelky usměrnit žáky a být pro ně přirozenou autoritou, špatný příklad učitelky a asistentky v přístupu k integrovanému žáku. v deváté třídě se změnou třídní učitelky se situace uklidnila a vztahy mezi žáky a integrovaným chlapcem se ustálili na nezájmu. To je podle Müllera ⁽³⁴⁾ běžné. Nemohu než

konstatovat, že v tomto smyslu sociální integrace žáka na běžné škole selhala. Jak vidíme, velmi významným faktorem pro úspěšnou sociální integraci je osobnost třídního učitele a postoje pedagogického personálu obecně.

Do sociální integrace však také patří proces socializace a s ním začlenění do majoritní společnosti. v tomto smyslu integrace na běžné škole byla velmi úspěšná. Vzhledem k popisované soběstačnosti (přirozený pohyb, cestování, komunikace, zacházení s penězi) je chlapec schopen svobodného plnohodnotného života. Vše je ale limitované otevřeností majoritní společnosti vůči zdravotně postiženým spoluobčanům. Je těžké posoudit, do jaké míry tuto soběstačnost v integrovaném chlapci vybudovala škola nebo podnětné prostředí v rodině. Proto také nejde s určitostí říci, jestli by byl chlapec méně samostatný, kdyby byl vzdělávaný na základní škole speciální a ne v hlavním vzdělávacím proudu.

Reedukace snížené komunikační schopnosti: Vzdělávání na speciální škole v sobě zahrnuje speciálně pedagogický přístup učitele, speciální hodiny reedukace, úzkou spolupráci se specialisty ze SPC. Nevýhodou je eliminace přirozeného mluvního vzoru vrstevníků. Individuální integrace v běžné třídě má výhodu bohatého mluvního vzoru vrstevníků a především na prvním stupni jejich otevřený přístup ke komunikaci s integrovaným žákem. Reedukace byla zajištěna externím specialistou – klinickou logopedkou v úzké spolupráci s rodiči. Reedukaci poruch učení, které se u chlapce nedagnostikovaly, protože byly způsobeny vývojovou dysfázií, zajišťovala matka sama. v tomto případě byla spolupráce se SPC poměrně intenzivní především v začátcích, protože integrace těžkého dysfatika do běžné třídy byla tou dobou ojedinělá a znamenala pro samotné SPC důležité poznatky a zkušenosti. Rozhodujícím iniciátorem byla chlapcova matka.

8. Závěr:

V diplomové práci jsem se zabývala školskou integrací zdravotně postižených dětí. Dříve byly tyto děti většinou segregované do škol speciálních, zaměřených na určitý druh postižení. Vzdělání bylo často spojené s internátní výchovou, což mělo za následek odloučení z přirozeného sociálního prostředí. Dospívající zdravotně postižení lidé až příliš často končili v různých ústavech sociální péče a prožili svůj život v izolaci. Žáci s jakýmkoli zdravotním postižením mají speciální výukové potřeby, ale také potřebu přirozené sociální interakce se svými vrstevníky ve zdravé, majoritní, společnosti. Je potřeba respektovat nejen odlišnosti v jejich vzdělávání, ale také odlišné podmínky jejich socializace. v naší republice je již vytvořena rozsáhlá síť poradenských center, která provádějí nejen diagnostiku, ale navrhují také optimální postup vzdělávání dítěte. Konečný výběr typu vzdělávání je na rodičích. Důsledkem jejich volby bude také odlišné sociální prostředí, ve kterém se dítě bude po mnoho let pohybovat. Rodiče mají několik možností:

- Individuální integraci v běžné třídě na běžné škole v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, kde se děti budou pohybovat v přirozeném prostředí svých zdravých vrstevníků. Integrace však může být velmi riziková, především díky nestálému lidskému faktoru.
- Integrovat dítě do speciální třídy na běžné základní škole. Zde mají děti poměrně otevřený kontakt s intaktními dětmi. Na druhé straně jim je vyučování uzpůsobeno a jsou respektovány jejich zvláštní vzdělávací potřeby. Na běžné škole ale mohou být nepřijímáni jako skupina ostatními žáky.
- Výuku na základní škole speciální, zaměřené na dané zdravotní postižení. Zaručuje naprostou profesionalitu péče, ale také určitou izolaci vůči běžné společnosti.

- Na prvním stupni ZŠ vzdělávat své dítě v programu individuálního vzdělávání (dříve domácí škola), což skýtá jak neprofesionální péči, tak izolovanost, ale na druhé straně určitý stupeň ochrany dítěte před možnými negativními důsledky otevřenosti – posmívání nebo šikana spolužáků.

Každý z uvedených druhů má své výhody a své nevýhody. Tato diplomová práce se zabývala především individuální integrací a rolí asistenta pedagoga v ní. Porovnávala dva druhy vzdělávání zdravotně postižených dětí – individuální integraci v běžné třídě na normální škole s pomocí asistenta a vzdělávání na škole speciální.

Integrace v běžné škole může podporovat a v dítěti pěstovat budoucí samostatnost a přirozený pohyb ve společnosti. Na druhou stranu je zde veliké riziko neblahého budoucího vývoje. i když integrace slibně započne, neznamená to, že takto bude i pokračovat. Může se stát formální, nebo i velmi zatěžující jak pro integrované dítě, tak pro celou rodinu.

Významnými faktory, které ovlivňují úspěšnost integrace, jsou především osobní předpoklady osob, které se okolo dítěte pohybují a tak do procesu integrace vstupují: třídní učitel a ostatní učitelé, kteří dítě učí; vedení školy; asistent pedagoga; rodina a také spolužáci. Škola a její učitelé by měli být ochotní otevřeně řešit vyvstálé problémy. Měli by mít vyřešené postoje k integrovanému dítěti, protože jeho příchodem jim pravděpodobně přibude množství práce a komplikací při výuce. Měli by být dobře informovaní o typu a důsledcích konkrétního zdravotního postižení a měli by mít zájem o dobré prospívání integrovaného dítěte po všech stránkách. Důležité je uvědomit si, že podmínky se přizpůsobují integrovanému dítěti, nikoli dítěte podmínkám.

Dalšími faktory, které ovlivňují úspěšnost integrace, jsou materiální a finanční zajištění; prostředky speciálně pedagogické podpory, do kterých spadá zmíněný asistent, ale i kompenzační pomůcky. Doprava dítěte a bezbariérovost prostor školy, spolupráce s odborníky a poradenským zařízením a také dobře

zpracovaný IVP, který se bude dodržovat, vyhodnocovat a v případě potřeby úprav aktualizovat.

Ze srovnání zpracované kazuistiky integrovaného chlapce a rozhovoru na speciální škole jsem došla k následujícím závěrům:

- Individuální integrace je pro dítě se zdravotním postižením velmi prospěšnou a nejlepší formou vzdělávání, pod podmínkou, že opravdu funguje.
- Integrace je proces, který se velmi radikálně mění změnou podmínek a faktorů, které do něho vstupují. Zjistila jsem, že nejvíce úspěšnost integrace ovlivňuje personální zajištění. Vhodný učitel, případně asistent pedagoga s otevřeným postojem k integraci, přirozeným vztahem k dětem s nenucenou autoritou. Ochotný osobně se rozvíjet, přizpůsobovat výuku, hledat optimální řešení problémů a neztrácet naději při dlouho trvajících nesnázích.
- Rodiče jsou odpovědní za volbu typu vzdělávání jejich dítěte. Někdy je pro ně velmi těžké rozhodnout se pro změnu strategie a přístupu. Tato změna je však nutná, jestliže jsou dlouhodobě popírány zájmy dítěte. Pokud rodiče mají špatnou zkušenost s pedagogickým personálem, který soustavně nereaguje na jejich konstruktivní připomínky k probíhající integraci, a nemají výhled na budoucí změnu, pak je lépe najít jinou školu s ochotnými učiteli, nebo se vzdát individuální integrace a vybrat jiný typ vzdělávání s přijatelnějšími podmínkami.

Považuji za velmi důležité prosadit do kvalifikace pro budoucí asistenty pedagoga nejen klasické pedagogické vzdělání, ale také rozšířené vzdělání z oblasti psychologie – sociální komunikace, psychohygiena; z oblasti speciální pedagogiky – reedukace zaměřená na určitý druh postižení a z oblasti sociální péče - kurzy péče o lidi se zdravotním postižením. Podobné vzdělání by jistě usnadnilo praxi učitelům, kteří mají ve třídě integrované dítě se zdravotním

postižením. Podobný postup bych doporučila zařadit i do běžné přípravy budoucích učitelů různých pedagogických oborů.

Seznam použité literatury:

1. MALÍK, Jan. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách v České republice*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 297 s. ISBN 80-244-1045-1.
2. LECHTA, Lechta a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Osveta, 2002. 267 s. ISBN-10: 80-8063-100-X.
3. LECHTA, Lechta a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Osveta, , 2002. 270 s. ISBN-10: 80-8063-092-5.
4. ŠKODOVÁ, Eva. JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2. vyd .Praha: Portál, 2003. 616 s. ISBN 978-80-7178-546-0
5. KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z Logopedie I*. 2. vyd. Brno: PAIDO, 2000. 94 s. ISBN 80-85931-88-5
6. KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z Logopedie II a III*. 1. vyd. Brno: PAIDO, 1998. 99 s. ISBN 80-85931-62-1
7. SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: SPN,1984. 14-484-86
8. TEPLÁ, M. ŠMEJKALOVÁ,H. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. 32 s. ISBN 978-80-86856-35-3
9. <http://www.mpsv.cz/cs/1084>
10. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .VÚP Praha 2007
11. SOVÁK, M. *Logopedie*. 2. vyd. Praha: SPN. 1981.
12. LECHTA, V. - MIKULAJOVÁ, M. Narušený vývin řeči - staronový problém. In KUTÁLKOVÁ, D. A KOL. *Česká logopedie 1998*. Praha: Makropulos, 1999, s. 67 - 80. ISBN 80-86003-31-0
13. MIKULAJOVÁ, M. - RAFAJDUSOVÁ, I. Vývinová dysfázia: Špecificky

- narušený vývin reči. 1. vyd. Bratislava: 1993. ISBN 80-9000445-0-6
14. ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M.: Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí. Ostrava: Realia, 1995
 15. ŽLAB, Z., MATĚJČEK, Z.: Zkouška laterality. Ostrava: Mikrodata, 1999
 16. ŽLAB, Z.: Zkouška jazykového citu. Ostrava: Mikrodata, 1992
 17. HOFFMANNOVÁ, J. Dynamika systému předpokladů řečové komunikace. In NEKVAPIL, J. a ŠOLTYS, O. Lingvistika -Funkční lingvistika a dialektika. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV, 1988, roč. 17, č. 1, s. 121 – 131.
 18. NEBESKÁ, I. Úvod do psycholingvistiky. 1. vyd. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-75-5
 19. VYGOTSKIJ, L. S. Myšlení a řeč. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. 14-442-71
 20. PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. 1.vyd. Praha: SPN, 1970.
 21. PIAGET, J. Psychologie inteligence. 2. vyd. Praha: SPN, 1970.
 22. KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B. Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-239-7
 23. SEEMAN, M. Poruchy dětské řeči. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1955.
 24. OHNESORG, K. Fonetika pro logopédy. Praha: SPN, 1974.
 25. LECHTA, V. Logopédia IV - Rozvíjanie reči. Trnava: Univerzita Komenského, 1985.
 26. LECHTA, V. a kol. Logopedické repetitóriium. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1987. ISBN 80-08-00447-9
 27. Slovník cizích slov. 1.vyd. Praha: SPN. 1966.
 28. PAČESOVÁ, J. Řeč v raném dětství. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1979.
 29. MIKULAJOVÁ, M – HORŇÁKOVÁ, K. Laheyovej model vývinu reči a

- jeho využitie v ranej diagnostike. In LECHTA, V. Logopedica II. Bratislava: Liečreh Gúth, 1998, s. 72 – 87. ISBN 80-88932-04-1
30. ERHART, Adolf. Základy jazykovědy. 2., upravené vydání. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24612-5
 31. KODUCHOV, V. I. Obecná jazykověda. Lingvistické čítanky II. sv. 1. Pfiel. Vokurková-Vladyková H. aj. Praha: SPN, 1977.
 32. TOMICKÁ, V. Vybrané kapitoly k integraci ve školství. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. 24s. ISBN 80-7083-381-5
 33. POLECHOVÁ, P. a kol. Jak se dělá „škola pro všechny“1. vyd. Kladno: AISIS, o.s., 2005. ISBN 80-239-4667-6
 34. MÜLLER, O. A kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.1. Vyd. Olomouc:Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9
 35. RENOTIEROVÁ, M., LUDVÍKOVÁ, L. a kol. Speciální pedagogika. 4.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9
 36. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. Tiskárna Ministerstva vnitra.2008. ISSN 1211-1244
 37. BAXOVÁ,P.a kol. Co byste měli vědět o integraci a nevíte koho se zeptat. Rytmus o.s.
 38. KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. Jak napsat a používat individuální vzdělávací program.1. Vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2
 39. KLENKOVÁ, J. Logopedie. 1vyd. Praha: Grada, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9

Seznam příloh:

Příloha č. 1

LEGISLATIVNÍ ZABEZPEČENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA
V RESORTU MŠMT

Příloha č. 2

Školská integrace v současné legislativě

Příloha č. 3

Osvědčení kurzu osobní asistence

Příloha č. 4

Příklady chlapcova rukopisu

Příloha č. 5

Chlapcův IVP 3. ročník

Příloha č. 1

LEGISLATIVNÍ ZABEZPEČENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA V RESORTU MŠMT

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami **včetně podpůrných asistenčních služeb** je v resortu školství v současnosti zajišťováno především na základě těchto dokumentů a legislativních předpisů: Koncepční materiály:

Národní program rozvoje vzdělávání v české republice Bílá kniha (Praha 2001)

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy české republiky (Praha 2007)

Vládní usnesení č. 605 ze dne 16. 6. 2004 Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením

Vládní usnesení č. 1004 ze dne 17. 8. 2005 Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 a 2009, vycházející z cílů a úkolů Střednědobé koncepce, včetně dodatku č. 710/2007

Zákony:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, především Zákona č. 383/2005 Sb.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Nařízení vlády:

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Vyhlášky:

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění Vyhlášky č. 43/2006 Sb.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění Vyhlášky č. 454/2006 Sb.

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění Vyhlášky č. 374/2006 Sb. a Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění Vyhlášky č. 412/2006 Sb.

Informace MŠMT:

Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č.j. 14 453/2005-24 (Věstník MŠMT č. 10/2005)

Následuje přehled jednotlivých legislativních ustanovení, která se bezprostředně váží k problematice asistenčních služeb:

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

§ 2 odst. 2. Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- a) učitel,
- b) vychovatel,
- c) speciální pedagog,
- d) psycholog,
- e) pedagog volného času,
- f) asistent pedagoga,

g) trenér,

h) vedoucí pedagogický pracovník.

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 16 odst. 9 ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy se souhlasem krajského úřadu může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci **asistenta pedagoga**.

V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů

§ 7 Asistent pedagoga

1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

2) Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost Školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.

§ 8 odst. 6

Ve třídách, odděleních a studijních skupinách určených pro žáka s těžkým zdravotním postižením mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž 1 je **asistent pedagoga**.

§ 8 odst. 7

Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit **osobní asistent**, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.

Informace MŠMT č.j. 14 453/2005-24 (Věstník M.MT č. 10/2005)

I. Obecné ustanovení

Informace popisuje funkce asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, představující podpůrné služby umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

II. Asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením

1. Speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna stanoví do podkladů, týkajících se zajištění asistenta pedagoga, nezbytný časový rozsah jeho podpory včetně doporučené pracovní náplně.
2. Podpůrná služba asistenta pedagoga se doporučuje upřednostnit v 1. třídách školy, v dalších postupných ročnících se předpokládá postupné omezování asistenční služby v souladu s věkovým i sociálním osamostatňováním žáků. Rozhodující je však aktuální stav žáků se zdravotním postižením, jejich individuální potřeby a z nich vyplývající potřeba podpory asistenční službou.
3. Náplň práce asistenta pedagoga pro daný školní rok stanoví ředitel školy. Ten též jednoznačně určí příslušné kompetence všem pedagogickým pracovníkům, kteří souběžně zabezpečují výchovně vzdělávací činnost ve třídě, oddělení nebo výchovné skupině. Doporučuje se, aby vzdělávací činnost řídil učitel vyučovacího předmětu, který koordinuje působení dalších spolupracovníků a dalšího učitele nebo vychovatele ve třídě a asistenta pedagoga tak, aby vzdělávání svěřených žáků včetně žáka/žáků se zdravotním postižením probíhalo co nejúčinněji.
4. Asistent pedagoga poskytuje žáku s nejtěžšími formami zdravotního postižení, vzdělávanému převážně podle dosud platného Rehabilitačního

vzdělávacího programu, podpůrné služby při kompenzaci jeho znevýhodnění v rámci plnění obsahu daného programu.

III. Asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním

1. Asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním lze ustanovit zejména pro žáky z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením. Je vhodné, aby asistent pedagoga dobře znal prostředí, z něhož v převážné většině žáci pocházejí, např. z romské komunity.

2. Hlavními cíli činnosti asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním jsou podpořit optimální sociálně-kulturní integraci žáků do školního prostředí a do společnosti.

3. Náplň práce asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním stanovuje ředitel školy s ohledem na cíle vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavní činností asistenta pedagoga je pedagogická asistence učitelům při výuce, pomoc žákům a jejich rodičům při aklimatizaci na školní prostředí, zapojení kulturně specifického prostředí žáků do vzdělávacího procesu ve škole, pomoc žákům při přípravě na vyučování, spolupráce s učitelem při komunikaci s rodiči žáků a s komunitou v místě školy.

4. Asistent pedagoga musí v rámci získání odborné kvalifikace absolvovat studium pedagogiky v rozsahu nejméně 80 hodin ve vzdělávacím zařízení s akreditovaným programem, kde mu budou poskytnuty základní informace o jeho činnosti.

IV. Platové zařazení a přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga

1. Platové zařazení asistenta pedagoga ve školách zřizovaných státem, krajem, obcí a svazkem obcí ve smyslu nařízení vlády č. 469/2002 Sb., ve znění nařízení vlády č. 331/2003 Sb., katalog prací č. 2.16.3, se uskutečňuje na základě nejnáročnějších požadovaných činností a odborné kvalifikace. Platové zařazení je možné od 4. do 8. platové třídy podle požadavků školy a školského zařízení na náročnost vykonávané práce.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, proto mu náleží platový tarif podle přílohy č. 2 nařízení vlády č. 330/2003 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a 8 týdnů dovolené.

2. Míru přímé pedagogické činnosti stanoví asistentu pedagoga ředitel školy nebo školského zařízení v rozpětí 20 a. 40 hodin týdně podle potřeby školy či školského zařízení.

PaedDr. Jaroslav Müllner
náměstek ministryně

Příloha č. 2

Školská integrace v současné legislativě

Jak je na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami připravena dnes platná legislativa? v současnosti platí školský zákon číslo č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, z jehož úplného znění ze dne 2. září 2008 jsem čerpala ⁽³⁶⁾. k integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách říká následující:

§ 2 Zásady a cíle vzdělávání

(1) „Vzdělávání je založeno na zásadách a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání, h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.“

§ 4: „Rámcové vzdělávací programy stanoví ...podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.“

Stejně tak v § 5 odstavci 2 stanoví školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro něž není vydán rámcový vzdělávací program, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Celý § 16 školského zákona se věnuje pouze Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. v prvním odstavci stanovuje, že: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žáci) je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ v odstavci 2 vymezuje pojem zdravotní postižení: „... mentální,

tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“

V odstavci 3 vymezuje termín zdravotní znevýhodnění: „...zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.“

Podle Odstavce 5 zjišťují speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů školská poradenská zařízení.

Podle odstavce 6 mají žáci *„...právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“* Pro žáky se také stanoví při přijímacím řízení i při ukončování studia vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Hodnocení žáků zohledňuje povahu postižení nebo znevýhodnění.

Odstavec 7 se zabývá žáky se zdravotním postižením. Vymezuje jejich práva: *„...bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou.“* Pro neslyšící žáky uzákoňuje *„právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči.“* Žákům nevidomým *„...zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma.“* Žákům, *„kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.“*

Odstavec 8 se věnuje zřizování škol, popřípadě jednotlivých tříd, oddělení nebo studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy v rámci běžných škol. *„Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak.“*

Odstavec 9 opravňuje ředitele školy zřídit funkci asistenta pedagoga do třídy, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. k tomu je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

Školy zřízené ministerstvem, církvemi nebo náboženskými společnostmi ke zřízení třídy s upravenými vzdělávacími programy v rámci školy podle

odstavce 8 a ke zřízení funkce asistenta pedagoga podle odstavce 9 potřebují souhlas ministerstva, v případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu. (odstavec 10)

§ 17 se zabývá Vzděláváním nadaných dětí, žáků a studentů. Protože se tato diplomová práce zabývá integrací dětí se zdravotním postižením, nebudeme se tímto bodem integrace zabývat.

§ 18 se zabývá individuálním vzdělávacím plánem, ten bude zpracován ve zvláštní kapitole.

§ 22 odstavec 3 *„Zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků jsou povinni informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání.“*

§ 26 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou mít dle rámcového vzdělávacího programu odlišnou délku vyučovací hodiny.

Pokud jsou žáci vzděláváni individuálně podle pravidel v § 41 o individuálním vzdělávání, jsou podle odstavce 9 výdaje spojené s individuálním vzděláváním hrazeny zákonnými zástupci žáka, s výjimkou učebnic a základních školních potřeb (§ 27 odst. 3 a 6) a speciálních učebnic a speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek (§ 16 odst. 7).

V § 28 je školským zařízením ukládána povinnost vést o žácích dokumentaci. Mezi evidované informace patří v odstavci 2 písmenu f): *„údaje o tom, zda je dítě, žák nebo student zdravotně postižen, včetně údajů o druhu postižení, nebo zdravotně znevýhodněn; popřípadě údaj o tom, zda je dítě, žák nebo student sociálně znevýhodněn, pokud je škole tento údaj zákonným zástupcem dítěte nebo nezletilého žáka nebo zletilým žákem či studentem poskytnut, g) údaje o zdravotní způsobilosti ke vzdělávání a o zdravotních obtížích, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání.“*

Podle § 42, o vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, krajský úřad se souhlasem zákonného zástupce dítěte stanoví vhodný způsob vzdělávání,

odpovídající duševním a fyzickým možnostem dítěte. Ty posoudí odborný lékař a školské poradenské zařízení. Krajský úřad zajistí pomoc (pedagogickou a metodickou). *„Dojde-li ke změně duševních a fyzických možností dítěte, krajský úřad způsob vzdělávání odpovídajícím způsobem upraví.“*

Dle § 46 odstavec 3 Základní vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením může trvat deset ročníků. Jsou zde dvě podmínky: žáci se vzdělávají ve třídách nebo školách s upraveným vzdělávacím programem a ministerstvo k tomu dá souhlas. Pak bude první stupeň od prvního do šestého ročníku a druhý stupeň od sedmého do desátého ročníku.

Podle § 48 se žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to se souhlasem zákonného zástupce a na základě písemného doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení.

V § 49 odstavci 2 je stanoveno převádění dětí do základní školy speciální nebo do základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením. Ředitel školy může převést žáka na základě písemného doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení pouze s předchozím písemným souhlasem zákonného zástupce žáka. Ředitel školy je povinen informovat zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávacích programech, které s převodem mohou nastat.

Jak se dozvíme z praktické části, z rozhovoru provedeného na základní škole speciální, stává se, že některé děti po reedukaci zdravotních obtíží přestupují do běžných základních škol. Pro tyto žáky je důležitý § 49 odstavec 3, kde je stanoveno, že základní škola, do níž žák přestoupí, vytvoří podmínky pro vyrovnání rozdílů ve znalostech žáka vyplývajících z odlišnosti školních vzdělávacích programů.

Podle § 50 odstavec 2 může ředitel školy uvolnit žáka na žádost jeho zákonného zástupce zcela nebo zčásti z vyučování nebo předmětu; a určí náhradní vzdělávání po tuto dobu. v tělesné výchově musí být doporučení praktického

lékaře. Důvodem jsou zdravotní nebo jiné závažné důvody. Pokud je to první nebo poslední vyučovací hodina, může být žák uvolněn se souhlasem zákonného zástupce bez náhrady.

V odstavci 3: Žákovi, který se ze zdravotních důvodů neúčastní vyučování déle než dva měsíce, stanoví ředitel školy odpovídající způsob vzdělávání, nebo může povolit vzdělávání podle IVP podle § 18. Zákonný zástupce žáka vytvoří pro vzdělávání podmínky.

Podle § 52 odstavce 5 žák *„který plní povinnou školní docházku,“* z vážných zdravotních důvodů *„opakuje ročník, pokud na konci druhého pololetí neprospěl nebo nemohl být hodnocen. To neplatí o žákovi, který na daném stupni základní školy již jednou ročník opakoval; tomuto žákovi může ředitel školy na žádost jeho zákonného zástupce povolit opakování ročníku“.*

§ 55 odstavec 2: *„Žákovi se zdravotním postižením může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku, v případě žáků vzdělávajících se podle § 16 odst. 8 věty druhé a § 48 pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku. v uvedených případech, pokud jde o přípravu na výkon povolání nebo pracovní činnosti, spolupracuje ředitel školy s příslušným úřadem práce.“*

§ 116 stanovuje školská poradenská zařízení. Jejich klienty jsou: děti, žáci a studenti a jejich zákonní zástupci a školy. Poradenská zařízení provádějí *„diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání.“* Spolupracující zařízení: orgány sociálně-právní ochrany dětí, orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnická zařízení a další.

§ 161 Financování škol a školských zařízení zřizovaných územními samosprávnými celky, podle odstavce 2 jsou součástí krajských normativů příplatky na speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů.

Příloha č. 3

Osvědčení kurzu osobní asistence:

SAOP - Sdružení pro aktivní odpočinek postižených
ve spolupráci se **Speciálně pedagogickým centrem**
Hurbanova 1285
142 00, Praha 4 - Krč
tel.: 44 47 18 05

uděluje

ŠARCE DUBOVÉ

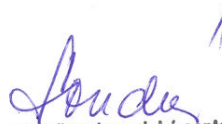
OSVĚDČENÍ

o absolvování vstupního kursu
určeného začínajícím osobním asistentům
při integraci dětí s tělesným postižením do běžných škol

Náplň kursu:

Úvod do problematiky osobní asistence
Vybrané kapitoly ze speciálně pedagogické práce
Přehled nejčastějších diagnóz v oblasti somatopedie
Seznámení s metodou videotréninku interakcí a jejího využití při integraci

V Praze dne 30. 08. 2000
Za SAOP a speciálně pedagogické centrum


Speciálně pedagogické centrum
Hurbanova 1285
142 00 PRAHA 4

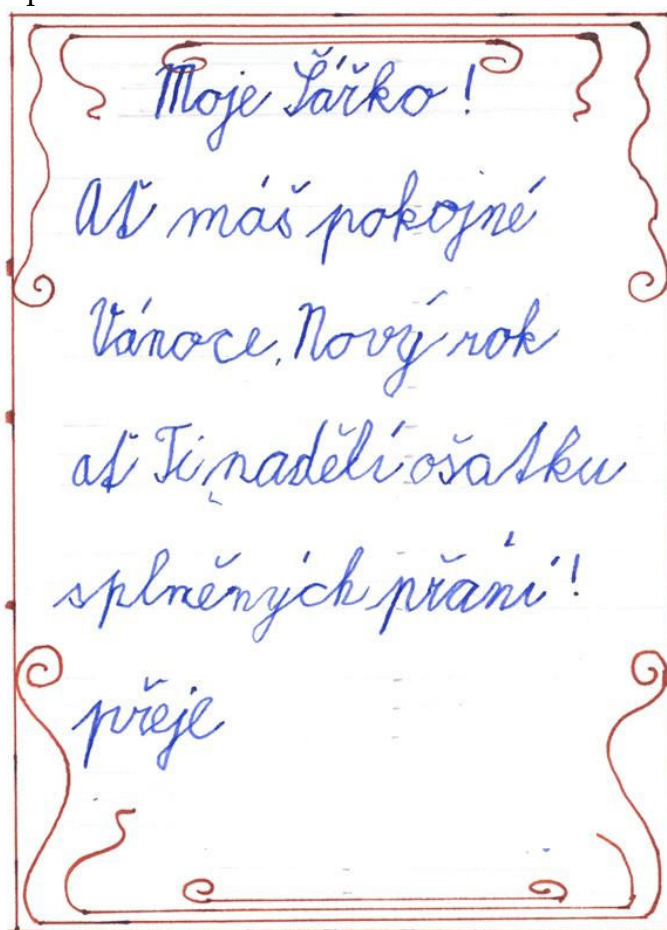
Příloha č. 4

Příklady chlapcova rukopisu

Chlapcova vydařená práce ze druhého ročníku – přepis.

V parku je licho. Jasně
Děkovatí pláci už odletěli.
Chvilkami jen nacvrlíká
vyabec a zakráká
kavran. 1 B

Přání, které mi napsal ve třetí třídě s maminkou k Vánocům.



Krátké slohové cvičení ze třetí třídy – domácí procvičování. Nejprve vymyslel větu, potom s pomocí druhé osoby větu přetvořil do české podoby – přetvořit gramaticky nesprávná slova na správné tvary, doplnit slova, která běžně nepoužívá – jsme, pak, potom, našim, jsem si. Větu napsal s pomocí někoho, kdo mu ji připomínal, aby si vybavil všechna slova ve správných tvarech a pořadí. Po napsání věty se celý postup opakoval u věty další. Nakonec vše co napsal, překontroloval. Pokud nějakou chybu nenašel, vraceli se ke cvičení později.

Já a táta jsme jeli do tátovy
práce. Pomáhal jsem tátovi. Potom
jsme koupili květiny našim holčám.
Měly radost. Pak jsme jeli na parkem
Domluvil jsem si leso.

Příloha č. 5

Chlapcův IVP 3. ročník

Speciálně pedagogické centrum pro děti a mládež s vadami řeči se zaměřením na augmentativní a alternativní komunikaci s.r.o
Tyršova 13, 120 00 Praha 2
E-mail: caak@brailnet.cz
tel/fax: 24 91 37 97, tel: 24 91 37 96
IČO: 25 682 806

Individuální vzdělávací plán

| | |
|---|--|
| Jméno dítěte: | |
| Rodné číslo: | |
| Bydliště: | |
| Adresa školy: | |
| Třída: | |
| Jméno třídního učitele: | |
| Jméno asistenta dítěte: | |
| Jméno ředitele školy: | |
| Jméno zástupce ředitele školy: | |
| Telefonické spojení do školy: | |
| e-mail: | |
| Školské zařazení: osnovy základní školy 3.ročník – program Základní škola | |

Hlavním dlouhodobým vzdělávacím cílem je maximální zapojení žáka podle osnov 3. roč. základní školy. Výchovným (hodnotovým) cílem je rozvoj sociálních dovedností, rozvoj komunikace a volných vlastností.

Obsah a rozsah učiva odpovídá osnovám 3.třídy ZŠ. Je však třeba respektovat specifické potřeby, vyplývající z diagnózy vývojová dysfázie. Proto doporučujeme následující postupy:

V českém jazyce je nutné respektovat individuální temp při diktátech, při nácvičku básniček
Matematika - postupovat podle osnov, zaměřit se na dokonalé uspořádání, pochopení a procvičení učiva zvláště u slovních úloh, postupovat tempem podle potřeb dítěte.
Prvouka - postupovat souběžně s ostatními dětmi, klást důraz na rozumění nových pojmů
Hudební výchova - postupovat souběžně s ostatními dětmi, využít zájem o hudbu k rozvíjení řeči
Výtvarná výchova - postupovat souběžně s ostatními dětmi
Praktické činnosti - postupovat souběžně s ostatními dětmi, klást důraz na rozvoj jemné motoriky a sebeobsluhy
Tělesná výchova - postupovat souběžně s ostatními dětmi, klást důraz na rozvoj hrubé motoriky a koordinace, posilování sociálních aspektů.

2. Vzdělávací a výchovné cíle ve 3. ročníku:

| | | |
|-------|------------------------------|------------------------|
| Cíle: | jednotlivé kroky k dosažení: | Pomůcky aj. prostředky |
|-------|------------------------------|------------------------|

| | | |
|--|---|---|
| český jazyk – obsah učiva dle osnov jazykové vyučování slohový výcvik jazykové vyučování psaní čtení a literární výchova | vysvětlení neznámých pojmů předem, důraz na rozumění podpora výbavnosti slov a gramaticky správného vyjadřování je možné i nadále zachovat pomocné linky upevnění techniky čtení, souvislé čtení s porozuměním, básničky – mít delší čas na naučení | karty a tabulky s pojmy (zvl. u vyjmenovaných slov apod.) využívat vizuální složky paměti U písemného projevu považují za vhodné zmizíkovat chyby – pro udržení přehlednosti i z motivačních důvodů |
| matematika – dle osnov slovní úlohy rovinné obrazce | důraz na rozumění textu slovní úlohy nové pojmy předem dostatečně vysvětlit | |
| prvouka – dle osnov | rozumění pojmů | karty s obrázky a nápisy nových pojmů mít k dispozici učebnice i pro domácí práci |
| tělesná výchova – dle osnov | respektovat individuální pohybové projevy, zaměřit se na rozvoj koordinace a správného držení těla | |
| hudební výchova– dle osnov | texty písniček – dát delší dobu na naučení, mít text k dispozici při hodině využití HV k rozvoji rytmizace, slovní zásoby, práci s hlasem | Je možno zapojovat dovednosti získané při výuce hry na flétnu i ve třídě . |
| praktické činnosti–dle osnov | zaměřit se na sebeobsahu a maximální samostatnost rozvoj sociálních dovedností | |
| výtvarná výchova-dle osnov | vést rozvoji estetického cítění včetně verbálního vyjádření pocitů | |

3. Sociální aspekty:

Podpora spolupráce s ostatními dětmi při práci ve skupině. Vést i k samostatné komunikaci s dospělými. Citlivě řešit projevy závislosti na osobní asistentce. Vhodné by bylo nechat vyřídít vzkaz, nechat ho řídit skupinku při skupinové práci dětí, měl by mít v rámci třídy zodpovědnost za prování konkrétní činnosti, která bude prospěšná celé skupině.

4. Zohlednění individuálních potřeb žáka:

Je vhodné poskytnout maximum vizuálních informací (obrázky a karty s nápisy). Doposud je možné poskytovat (verbální) náповědu, občas je ale vhodné nechat ho pracovat zcela samostatně. Při verbální komunikaci je vhodné „napovědět“ a tím podpořit výbavnost slov, případně ho nenásilně opravit (dysgramatismy). Pro řešení úkolů potřebuje dostatek času, případně je možné zadávat k vypracování jen část úkolu. Při diktátu též volit individuální tempo, případně volit doplňovací cvičení. U nového učiva je nutné předem vysvětlit pojmy a průběžně kontrolovat jejich rozumění. Je však třeba také zajistit, aby učivo, které zvládnul, bylo tak i prezentováno a ohodnoceno, a to i v případě, kdy se děti ve třídě už učí další látku.

5. Způsob hodnocení a klasifikace, motivační aspekty:

K je třeba přistupovat s vědomím, že při výuce vynakládá daleko větší úsilí než ostatní děti, a to by mělo být samo o sobě ohodnoceno. I malý úspěch je třeba ocenit, třeba i jenom mimikou, modulací hlasu apod. Klasifikaci na vysvědčení doporučujeme známkou.

6. Spec. učebnice a pomůcky:

Jako docvičení je možné využít materiály pro dyslektiky. Učebnice mít k dispozici i doma.

7. Kompenzační pomůcky vč. případných finančních nároků:

Nejsou třeba.

8. Doporučení pro domácí přípravu a volný čas:

Je třeba najít vhodný kompromis mezi potřebou procvičovat učivo a nutností relaxace. Vhodné jsou různorodé pohybové činnosti, případně rozvíjení v hudební oblasti (flétna).

9. Spolupráce s rodinou

Péče rodiny je příkladná, je třeba udržovat dobrou informovanost rodiny o výuce i dění ve třídě. Rodina by měla mít k dispozici učebnice a plán práce na nejbližší období.

10. Spolupráce s SPC

Návštěva odpovědného pracovníka ve škole minimálně 1 x za pololetí, možnost telefonické či písemné konzultace

11. Další odborníci, kteří s dítětem pracují:

dr. klinický logoped, logopedická ambulance Praha 4.

Přílohy: plány učiva

Podpis:

Mgr. J – třídní učitelka

Mgr. – vyučující předmětu prvouka

Mgr. – ředitel školy

– maminka

Šárka Dubová - asistentka

Mgr. J – speciální pedagog



30.9.2002

Sociálně pedagogické centrum pro děti a mládež
s využitím řeči se zaměřením na augmentativní a
alternativní komunikaci s.r.o.
IČO: 260025116
Vrsova 13, 120 00 Praha
E-mail: saak@brailnet.cz